ON05147

13.50

VIVRE la différence

SERVICE À L'ÉLÈVE
1 9 8 7

92-06903/

Vivre la différence: rapport du comité d'étude sur le processus de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier

printemps, 1987

N.B.: Dans le présent document le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

CONSEIL DES ÉCOLES SÉPARÉES CATHOLIQUES D'OTTAWA

Une recherche a été effectuée pour reconnaître le matériel protégé par droits d'auteur. En cas d'omission, veuillez en aviser le

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
339, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario) K1N 6M4
(613) 238-7957

Table des matières

Page

Sommaire 1

Introduction 2

Partie 1

Rapport du comité d'étude - scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

Chapitre premier: Fondements théoriques et expériences pratiques 11

1.1 Cadre théorique: "mainstreaming" et intégration ... 12

1.1.1 Notions: Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier
.1 Scolarisation des élèves en difficulté en courant régulier - le mainstreaming
.2 Conséquences
.3 Intégration
.4 Contextes d'intégration
Proximité physique
Interaction sociale
Partage des activités pédagogiques
.5 Commentaires
1.1.2 Définition de la population étudiante
1.1.3 Recension des écrits

1.2 Expériences pratiques au CESCO 16

1.3 Philosophie et considérations générales relatives à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier 17

1.3.1 Philosophie du CESCO
1.3.2 Considérations générales

1.4 Recommandation 22

Page

Chapitre deuxième: Conditions et critères favorisant la scolarisation et l'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier 23

2.1 Conditions et critères 24

2.1.1 Processus de scolarisation des élèves en difficulté en classes ordinaires 24
.1 Conditions
Le milieu physique
Le contexte psychologique
.2 Critères
L'élève
L'enseignant
Le système
2.1.2 Intégration d'élèves en difficulté en classes ordinaires 27
2.1.3 Réinsertion dans l'école communautaire 28

2.2 Recommandation 28

Chapitre troisième: Modèles de "mainstreaming" et d'intégration 29

3.1 Modèles 31

3.1.1 Statu quo - modèle de la Pyramide de Reynolds 31
3.1.2 Changement radical 32
3.1.3 Modèle Interactif 32
3.1.4 Principales caractéristiques du modèle Interactif .. 35
3.1.5 Modalités 35
.1 Structures de planification
.2 Extension et/ou modification de services déjà existants
.3 Projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier
3.1.6 Tableau synthèse: Projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier 39

Page

3.2 Mécanismes pouvant faciliter la mise en oeuvre du modèle Interactif..... 40

3.2.1 Mécanismes généraux: scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier 40
.1 Gestion
Prestation des services à l'enfance en difficulté
Déploiement du personnel
Inscription des élèves
Choix de l'emplacement des classes cliniques et des classes distinctes
Aménagements physiques
Sensibilisation de la collectivité
Bénévolat

3.2.2 Pédagogie 42
.1 Formation
.2 Echanges de renseignements
.3 Planification pédagogique
.4 Orientations pédagogiques
.5 Matériel pédagogique
.6 Supervision des programmes d'éducation
.7 Communication avec les parents
.8 Recherche pédagogique

3.3 Mécanismes spécifiques: intégration et réinsertion des élèves en difficulté en courant régulier 44

3.3.1 Intégration en classes ordinaires 45
3.3.2 Réinsertion à l'école communautaire 46

3.4 Recommandations 47

Chapitre quatrième: Plan de mise en oeuvre..... 51

4.1 Buts 53
4.2 Objectifs
4.3 Stratégies

Page

4.4 Ressources humaines
4.5 Ressources matérielles
4.6 Evaluation
4.7 Echéancier
4.8 Recommandations 59

Chapitre cinquième : Vue d'ensemble - Recommandations..... 60

Conclusion 64

Annexes

Annexe 1: Lexique 65

Annexe 2: Modèle Reynolds 69

Annexe 3: Questions et réponses 70

Annexe 4: Critères fonctionnels 74

Partie 2

Etude sur la scolarisation et l'intégration des élèves déficients moyens dans le courant régulier

Avant-propos 83

Chapitre premier : Fondements théoriques et expériences pratiques 84

1.1 Définition de la déficience moyenne 84
1.2 Historique des services offerts aux élèves déficients moyens 85
1.3 Services offerts aux élèves déficients moyens en 1986-87 86
1.4 L'intégration : état de la question 87
1.4.1 Tendances générales 87
1.4.1 Sondage auprès des parents 91
1.4.3 Opinion des intervenants présentement impliqués 93
1.5 Expériences pratiques au CESCO 95

Page

Chapitre deuxième : Examen de modèles d'intégration des élèves déficients moyens 96

2.1 Présentation de trois modèles d'intégration 96
2.1.1 Ecole spécialisée avec intégration 97
2.1.2 Classe distincte dans les écoles régulières 99
2.1.3 Scolarisation en classe ordinaire 101

2.2 Prévisions de la population pour les trois prochaines années 105

Chapitre troisième : Recommandations et plan de mise en oeuvre 107

3.1 Recommandations 107

3.2 Commentaires 112

3.3 Plan de mise en oeuvre 114

Annexes

1 **Résultats du sondage auprès des parents d'élèves de l'école Jeanne-Lajoie** 117

Sommaire

Partie 1

Les publications et les pratiques pédagogiques des dernières années ont amené plusieurs éducateurs à se questionner sur les meilleures orientations à prendre dans la prestation des services à l'enfance en difficulté. Afin de faire le point sur la question, un comité d'étude a été mis sur pied et a mené ses recherches, du mois de septembre 1985 au mois de mars 1986.

Le rapport de cette recherche démontre la nécessité d'adopter un modèle circulaire Interactif qui s'inspire de la philosophie sous-jacente au modèle de la Pyramide de Reynolds. Le modèle Interactif permet un plus grand mariage de solutions, leur conférant des teintes originales vraiment individuelles et personnalisées.

Afin de vérifier le bien-fondé du modèle suggéré et de déterminer de façon éclairée les avenues dans lesquelles s'engager, la mise en oeuvre du dit modèle s'effectuera sur une période de trois (3) ans par l'établissement de différentes modalités: structures de planification, extension de programmes déjà existants, projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier. Au terme des trois (3) ans, des mesures seront prises afin de mettre en oeuvre, à une plus grande échelle, les options retenues.

Partie 2

Une étude dans le domaine de l'enseignement aux élèves déficients moyens s'est arrêtée sur des aspects spécifiques soit la définition de la population, l'historique des services offerts aux élèves déficients moyens et les expériences pratiques d'intégration au CESCO.

L'examen de ces éléments et un sondage conduit auprès des parents des élèves fréquentant l'école spécialisée ont fait ressortir la nécessité, dans le contexte actuel, de maintenir les services présentement offerts avec programmation individualisée et personnalisée, activités d'intégration dans la communauté et étude d'autres alternatives pour élèves ayant des profils particuliers.

Cette situation permettra d'évaluer avec prudence les avenues possibles.

Introduction

Aperçu historique

Toute orientation dans les services offerts en éducation découle des théories de l'heure dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle subit l'influence de la "zeitgest" c'est-à-dire l'impact des tendances sociales, politiques et scientifiques de l'époque où elle voit le jour. Il est évident aussi que les principes pédagogiques actuels reposent sur les bases érigées antérieurement et tentent de profiter des erreurs et des succès rencontrés dans le passé. Loin de se leurrer, il faut se dire qu'on n'arrivera pas à une solution miracle finale mais qu'on franchira possiblement une nouvelle étape dans la prestation des services à l'enfance en difficulté.

Pour ces raisons et afin de bien situer la démarche actuelle, il est essentiel de faire un bref retour historique en ce qui a trait aux services offerts à l'enfance en difficulté.

La ségrégation 1900-1960

Entre les années 1900 et 1960, l'approche priviligiée fut un modèle clinique, partant d'un diagnostic et suggérant un traitement généralement offert par l'entremise d'une ségrégation en institutions pour les handicaps profonds et en classes spéciales pour les handicaps légers. Les raisons étaient toujours d'ordre humanitaire voulant protéger les plus démunis contre des remarques désobligeantes, leur garantir un confort physique minimal de même qu'un enseignement surtout adapté à leur rythme. De ce fait, on s'assurait aussi qu'on respecte le rythme des élèves dits normaux excluant de la salle de classe tous ceux qui auraient pu y nuire. Un tel contexte insistait beaucoup sur les difficultés et ne suggérait qu'une seule solution de rechange. Les planifications administrative et pédagogique étaient donc rigides. L'attention se centrait surtout sur la classe et le programme plutôt que sur l'individu.

Constatations

Certes cette époque laissait entrevoir de nombreuses limites dans le mode de prestation des services et les parents de même que les élèves concernés ont vite fait de les souligner: dans le cas des classes distinctes, on déplore les distances énormes à parcourir; les déménagements fréquents des classes qui entraînent des changements d'enseignants et de groupes d'amis; par tradition aussi le placement se voulait à long terme. Il était question de surprotection et de programmes trop mitigés. Il faut entendre les propos majoritairement acerbes, en ce qui a trait à l'apprentissage, de ceux qui sont passés par de telles classes pour en saisir toutes les implifications: "J'ai rien appris! On me traitait de marginal! Mon enfant n'ira pas dans une classe spéciale! Y a-t-il des enseignants qui sont passés dans des classes spéciales?" Par contre, dans plusieurs cas la solution de programmes distincts était efficace dans ce sens qu'un tel placement réduisait de beaucoup l'anxiété rencontrée en classe régulière où la structure était tout aussi rigide. On espérait donc que l'élève soit plus heureux à l'école.

Pour ce qui est des institutions, c'était l'isolement total et le traitement était fréquemment une espèce "d'attentisme" en raison d'un manque de personnel. Le résultat était trop souvent le recours à des moyens techniques controversés et parfois déshumanisants assurant un confort physique minimal mais réduisant les stimulations psychomotrice, cognitive et sociale à leur plus stricte expression. Il faut dire cependant que quelques parents et éducateurs ont travaillé d'arrache-pied pour obtenir ces services et qu'avant ce placement les personnes handicapées étaient souvent laissées pour compte dans les foyers en raison du manque de systèmes de soutien appropriés. Certains connaissaient même une mort prématurée faute de soins. La centralisation des services avait toutefois certains avantages d'ordre financier tout en assurant leur accessibilité à tous.

A cette époque la participation de la plupart des parents à la prise de décision et à la prestation des services était limitée. Les spécialistes qui eux possédaient la science avaient toute leur confiance.

Intégration et "Mainstreaming"
(1960 ...)

Au début des années '60 survint une remise en question de tout le système d'éducation. C'est en 1962 que Reynolds élabora sa fameuse pyramide de services gradués et diversifiés selon le degré de gravité de l'anomalie. Le rapport Hall-Dennis (1968) présentait l'école comme un milieu de vie. Il félicitait les initiatives d'intégration et recommandait une organisation flexible favorisant une approche éco-systémique (p. 107). Peu de temps après Les années de formation (1975) et La formation aux cycles primaire et moyen (1976) présentaient une approche pédagogique active centrée sur l'élève, son stade de développement et son style d'apprentissage. Ceci rendait possible la présence d'une grande diversité d'élèves dans une même salle de classe, l'accent étant mis sur une programmation flexible. Plus près de nous, Intégration et coopération (1982), Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (1984), Rapport de l'étude sur les premières années de formation (1985), Une découverte partagée (1985), Education de l'Enfance en difficulté Manuel d'information (1985), Rapport sur les enquêtes provinciales - L'enseignement au cycle moyen: coup d'oeil sur quarante-deux écoles (1985) reprennent les thèmes suivants: respect des différences individuelles, programmation souple, personnalisée et dynamique, collaboration et partage des responsabilités, environnement riche en stimulations....

Parallèlement du côté québecois en 1976, le rapport COPEX (in Féger, 1985) recommande une éducation de tout enfant dans le cadre le plus normal possible. Il propose, à l'instar du modèle de la Pyramide de Reynolds, différents niveaux de mesures spéciales d'enseignement qui ne s'appliquent en fait que dans les cas extrêmes. Toute l'orientation vise la **normalisation** de l'élève en difficulté.

Comme on le constate le ministère de l'Education de l'Ontario favorise un apprentissage dans un milieu le moins restrictif possible. Le projet de loi 82 est venu lui aussi renchérir les droits à l'éducation pour les personnes en difficulté. De ce fait, il était bien de sa génération étant de l'ère de la Charte des droits et libertés individuels. C'est en 1980 que ledit projet fut intégré à la Loi sur l'éducation et mis en oeuvre dans sa totalité depuis 1985.

Deux penseurs contemporains nous ont à leur tour suggéré leur vision du milieu scolaire favorisant un apprentissage maximal chez tous les élèves, Joyce (1983, 1986) et Leithwood (1985). Les éléments fondamentaux pour tous deux sont le leadership pédagogique de la direction d'école, l'engagement des enseignants, des attentes élevées, une atmosphère sécurisante, un climat social approprié à l'intérieur de l'école, une interaction accrue entre le milieu scolaire et la collectivité, un respect des différences individuelles, une pédagogie assise à la fois sur le savoir théorique et le savoir pratique, un répertoire varié de stratégies d'enseignement pour les enseignants, une démarche scientifique dans l'évaluation des options pédagogiques.

Dans la société en général il y a aussi une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande tolérance face au "différent": l'année internationale de la femme, 1975; de l'enfant, 1978; du handicapé, 1982; de la jeunesse, 1985; des sans-abri, 1987. Plusieurs établissements sont fermés en faveur de foyers de groupe ou d'écoles spécialisées au sein des communautés. On ouvre davantage les portes des institutions afin de permettre aux parents de participer à la vie qui s'y déroule. Différents systèmes de soutien pour les parents d'enfants en difficulté voient aussi le jour (e.g. association de parents, A.O.R.D.M., A.E.T.A., A.B.C., etc.).

De plus le contexte politique actuel favorise les revendications. C'est principalement à cause de pressions de groupes de parents que la Loi sur l'éducation susmentionnée a été modifiée en faveur de l'enfance en difficulté. Plusieurs associations de parents se questionnent sur le bien-fondé des services offerts à leurs enfants et exigent une plus haute qualité. Dans le cas de l'intégration des élèves en difficulté, certains ont même récemment porté leur problème devant la cour et vont jusqu'à changer de quartier voire de ville et de province afin d'obtenir le service intégré qu'ils désirent.

Comme on le constate, le mouvement entrepris antérieurement a pris de l'ampleur et s'est davantage défini dans les années '70. Avec la remise en question du principe de ségrégation, d'autres possibilités s'ouvrent donc à l'enfance en difficulté dans la société et dans le milieu scolaire: c'est le "mainstreaming" et l'intégration. Les raisons fondamentales avancées sont celles d'une meilleure intégration sociale (Harterp, 1978) et de plus

grands défis cognitifs, parce qu'en milieux spécialisés, dans le but de respecter le rythme d'apprentissage de cette population, on en arrivait souvent à avoir pour elle des attentes restrictives. "Le maître souhaite une performance qui est attendue et renforce l'élève dans les limites de cette performance". 1

Cette scolarisation ou cette intégration de l'élève en difficulté en courant régulier ne peut être possible au même degré pour tous et nécessite une modification dans la répartition des ressources humaines et matérielles. Malheureusement dans bien des cas, la chose ne s'est pas faite dans la pratique entraînant des jugements erronés et des craintes non-fondées face à l'intégration. C'est à la lumière de toutes ces constatations qu'à titre de Surintendant du Service à l'élève, j'ai vu à la mise sur pied d'un comité chargé de faire une étude portant sur la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier et sur les conséquences qui en découlent.

Comité d'étude: Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

Un comité ayant pour mandat l'étude des implications d'ordre pédagogique et administratif qu'entraînent la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier fut mis sur pied au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1985-86. Dès la conception de ce comité, il devenait évident que des personnes de différents champs d'expertise et d'idéologies diversifiées devaient y être représentées afin d'avoir une image globale réaliste de la situation. Dans le but de faciliter la démarche trois (3) niveaux de comités furent fixés.

Certains membres de ce comité prirent des tâches particulières dans l'un de deux (2) sous-comités: un (1) sous-comité directeur chargé de la coordination du projet et un (1) sous-comité se penchant particulièrement sur la scolarisation et l'intégration des élèves déficients moyens en courant régulier. Un grand comité regroupant tous les participants mentionnés plus bas fut chargé d'examiner la question de façon globale.

1 St-Jacques, M. Décembre (1976). L'inadapté n'existe plus. L'enfant exceptionnel, Montréal: C.Q.E.E., 12, p. 16.

Présidente: Madeleine L. Champagne, adjointe éducative au Surintendant du S.El. °*

Membres: Monique Chartrand, enseignante-ressource

Jean Coughlan, coordonnateur de la composante éducative, Centre Jules-Léger *

Monique Desjardins, conseillère pédagogique, S.El. *

Nancy Dorion, enseignante-ressource, classe clinique pour anomalies de communication

Suzanne Dugal, titulaire, classe distincte T.P.L.

Suzanne Gagnon, titulaire, classe ordinaire

Jacques Gascon, directeur-adjoint, Centre Franco-Ontarien

Ginette Huard, titulaire, classe M.S.A.

Mario Lajoie, psychologue, S.El. °

Roger R. Larocque, psychologue, S.El. *

Lise Lavigne-Eager, titulaire, classe M.S.A. *

Bibiane Levert, enseignante-ressource *

Carol Nagy, enseignante-ressource, classe clinique pour anomalies de communication

Denyse Paquette, conseillère pédagogique, S.Ens. *

Rhéaume Soucy, directeur, école Jeanne-Lajoie °

Marie-Antoinette Stolarik, conseillère pédagogique, S.El. °

Claire Vachet, enseignante-ressource, classe clinique pour anomalies de communication

Robert Way, directeur, école St-Paul

Jeannine Zanetti, titulaire, classe ordinaire.

* membres, sous-comité directeur
° membres, sous-comité, scolarisation et intégration des élèves déficients moyens en courant régulier

** Membre ex-officio des trois (3) comités: Pierre Marcil, Surintendant des écoles, S.El.

Le but de ces équipes de travail était le suivant: Apporter des précisions et déterminer les modalités aptes à définir les principes directeurs du CESCO en matière de "mainstreaming" et d'intégration des élèves en difficulté et à développer les mécanismes nécessaires à en assurer la mise en oeuvre. Pour mener à terme ce projet, le grand comité a fait une recherche documentaire et de nombreuses consultations du mois de novembre 1985 au mois de juin 1986. A la lumière des données recueillies, Madeleine L. Champagne s'est ensuite adonnée à la rédaction de la partie 1 dudit rapport en consultation avec le sous-comité directeur. Les membres du sous-comité chargé d'étudier les implications de la scolarisation et de l'intégration des élèves déficients moyens en courant régulier ont pour leur part procédé à la rédaction de la partie 2. De plus un nombre représentatif de gens ont été invités à réagir au document de travail.

Toutes les personnes qui ont de près ou de loin contribué à cette recherche se méritent toute la gratitude du CESCO. Un merci spécial aux membres des comités qui n'ont pas compté les heures de travail, qui ont accepté de vivre des remises en question parfois difficiles et enfin qui ont eu la volonté de faire avancer ce dossier complexe. Un merci chaleureux aussi à toutes les personnes consultées qui ont manifesté beaucoup d'intérêts au projet. Elles ont permis aux différents comités de préciser leur pensée, de raffiner le texte et, encore plus, d'élaborer une vision pédagogique d'une plus grande qualité.

Le présent document est donc le fruit des délibérations des comités susmentionnés. Il définit certains termes et traite des questions suivantes: principes d'ordre général, recherches dans le domaine, conditions, critères, modèles de "mainstreaming" et d'intégration, modalités favorisant la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Le rapport inclut aussi un plan de mise en oeuvre précis. Il se termine avec en annexe des documents visant à apporter des éclaircissements quant au jargon pédagogique utilisé de même qu'une section intitulée **Questions et réponses** où sont soulevés des points d'intérêt communs.

Cet ouvrage se divise en deux (2) parties: Le rapport du comité d'étude Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

(Partie 1), Etude sur la scolarisation et l'intégration des élèves déficients moyens en courant régulier (Partie 2).

La Partie 1 comprend cinq (5) chapitres:

Fondements théoriques et expériences pratiques (chapitre 1),
Conditions et critères favorisant la scolarisation et l'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier (chapitre 2),
Modèles de "mainstreaming" et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier (chapitre 3),
Plan de mise en oeuvre (chapitre 4),
Vue d'ensemble (chapitre 5).

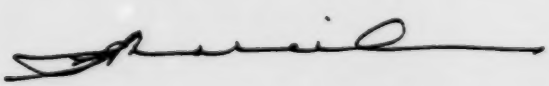
La Partie 2 comprend trois (3) chapitres:

Fondements théoriques et expériences pratiques (chapitre 1),
Examen de modèles d'intégration des élèves déficients moyens (chapitre 2),
Recommandations et plan de mise en oeuvre (chapitre 3).

Ce traité ne se veut ni de la droite ni de la gauche dans ses prises de position. Il ne veut aucunement nier les approches utilisées et les efforts manifestés antérieurement auprès des élèves par des parents et des éducateurs de bonne foi. Le présent document tente de faire la synthèse du passé, l'analyse du présent et l'anticipation du futur.

Il est souhaité que les conclusions de cette recherche aient des incidences pratiques dans la salle de classe augmentant la communication et la collaboration entre les partenaires du projet éducatif, permettant à tous, élèves et éducateurs de vivre la différence, améliorant enfin le service offert à la collectivité des élèves.

Le Surintendant des écoles
Service à l'élève



Pierre Marcil

Partie 1

Rapport du comité d'étude - Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

Chapitre premier: Fondements théoriques et expériences pratiques

1.1 Cadre théorique: "mainstreaming" et intégration

1.1.1 Notions: Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

.1 Scolarisation des élèves en difficulté en courant régulier - le "mainstreaming"

.2 Conséquences

.3 Intégration

.4 Contextes d'intégration

Proximité physique

Interaction sociale

Partage des activités pédagogiques

.5 Commentaires

1.1.2 Définition de la population étudiante

1.1.3 Recension des écrits

1.2 Expériences pratiques au CESCO

1.3 Philosophie et considérations générales relatives à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier

1.3.1 Philosophie du CESCO

1.3.2 Considérations générales

1.4 Recommandation

Chapitre premier: Fondements théoriques et expériences pratiques

1.1 Cadre théorique: "mainstreaming" et intégration

Il est essentiel afin de mieux comprendre les prémisses sous-jacentes aux orientations suggérées plus loin de scruter certains schèmes de référence théoriques. Dans le présent chapitre seront examinées quelques notions du domaine, la population visée de même que certains éléments contenus dans les écrits. Des expériences pratiques vécues au CESCO seront par la suite passées en revue. Le troisième chapitre se termine avec la présentation de la philosophie du CESCO en matière de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier de même que certaines considérations générales qui en découlent.

1.1.1 Notions: Scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

.1 Scolarisation des élèves en difficulté en courant régulier

Le "mainstreaming" s'est présenté dans le début des années '70 comme un mouvement rejetant la ségrégation pour les élèves en difficulté particulièrement pour ceux atteints d'une anomalie à un degré de gravité de léger à moyen. Le "mainstreaming" se voulait donc un processus favorisant la mise sur pied d'un ensemble de systèmes complémentaires visant à la **scolarisation des élèves en difficulté dans le milieu scolaire le moins restrictif possible:** la difficulté ne devenait plus le critère de regroupement mais l'âge chronologique (adaptation, Dirr, 1974). Il s'agit d'un continuum de services ayant pour but d'inclure tous les intervenants dans les prises de décision. (Beery, 1974)

.2 Conséquences

L'élève en difficulté est inscrit en classe ordinaire; la programmation est adaptée à ses besoins et un système d'appui est mis en place afin de faciliter sa participation à la vie de la classe ordinaire et de maximiser ses apprentissages. La scolarisation de l'élève en difficulté en courant régulier exige donc une ouverture d'esprit de la part des parents, des éducateurs et des pairs de l'enfant concerné. Il suppose un regard qui s'insère dans une perspective développementale et nécessite une prise en charge de l'enfant en difficulté par l'équipe-école, par l'équipe-système.

Les ressources matérielles sont réorientées de la classe distincte à la classe ordinaire, à l'école communautaire.

.3 Intégration

L'intégration peut être comprise comme un retour des élèves provenant de milieux spécialisés en classes ordinaires. L'intégration est un processus qui se fait à différents degrés allant de partielle à totale débouchant parfois sur une réinsertion dans l'école communautaire. Les contextes d'intégration peuvent aussi varier. Quand on parle d'intégration, on suppose toujours que l'élève est inscrit dans une école spécialisée ou une classe distincte.

.4 Contextes d'intégration

Le fait que les classes distinctes soient situées dans les écoles régulières favorisent l'intégration. Dépendant de la nature des besoins de l'élève, le contexte d'intégration variera.

Proximité physique

L'élève en difficulté est **physiquement** près de l'élève dit "normal". Ce dernier peut agir comme modèle normalisant pour l'enfant en difficulté. Cependant, cela peut supposer peu d'interaction sociale comme telle. Il s'agit toutefois d'une étape essentielle à tout le processus.

Interaction sociale

L'interaction sociale implique une **participation active** de part et d'autre et un **sentiment d'appartenance** accru de la part des élèves. Un tel contexte devrait donc avoir des incidences positives sur le développement social de tous les élèves concernés.

Partage des activités pédagogiques

Dans de telles circonstances, l'élève est intégré au milieu éducatif dans tous les sens du terme: **de corps et d'esprit**. C'est le niveau d'intégration convoité pour tous. L'environnement scolaire, la programmation et les activités d'apprentissage sont polyvalentes et adaptables (voire personnalisées) aux divers styles d'apprentissage. Les modalités d'évaluation et le curriculum sont variés et flexibles. La communication des résultats de l'évaluation est aussi modifiée (le

formulaire de rendement pouvant être critérié ou descriptif).

.5 Commentaires

Dans les débuts et encore dans certains milieux les termes "mainstreaming", que nous appellerons aussi processus de scolarisation des élèves en difficulté en classes ordinaires, et intégration sont utilisés de façon non différenciée. Pour les besoins de la cause, puisque dans notre Conseil, il y a déjà eu ségrégation, il sera question de **scolarisation en classes ordinaires** pour les élèves en difficulté qui y sont inscrits (Lance, 1975) et y passent au moins cinquante et un pourcent (51%) du temps (M.E.O.) et **d'intégration** pour les élèves qui sont inscrits en classes distinctes et passent un temps indéterminé en classes ordinaires. Des déterminants tels partielle, graduelle, totale seront utilisés afin d'en spécifier la durée. En ce qui a trait aux élèves qui réintègrent leur école communautaire il sera question de processus de réinsertion et cela suppose une réintégration totale éventuelle dans ladite école.

1.1.2 Définition de la population étudiante

La population des élèves en difficulté est très diversifiée de par ses différences individuelles et ses besoins multiples. Evidemment aux termes juridiques, ces élèves doivent être identifiés par un comité I.P.R. Les anomalies sont de plusieurs domaines: physique, intellectuel, comportemental et de la communication. Le degré de la gravité de la difficulté et les adaptations qui s'en suivent peuvent varier. Le handicapé physique requèrera des modifications considérables à l'environnement physique et exigera parfois de l'équipement hautement spécialisé. Le cas du surdoué demandera surtout des modifications d'ordre pédagogique.

1.1.3 Recension des écrits

La question qu'on peut se poser à la lumière de ces précisions est à savoir si cela vaut la peine de mettre en place les mécanismes aptes à assurer le processus de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Quelles conséquences cela aura-t-il sur la croissance des élèves? La revue de la littérature nous a permis de retenir certaines composantes énumérées plus loin.

Dans les derniers vingt (20) ans, les recherches portant sur l'éducation des élèves en difficulté, au Québec, en Ontario, dans les provinces de l'Ouest, aux Etats-Unis, ont tour à tour fait valoir les avantages et les limites de la scolarisation et de l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires. Certains ouvrages indiquent que l'élève en difficulté fréquentant la classe ordinaire fait plus de gains sur les plans cognitif et social, d'une part parce qu'il est exposé à plus de stimulation cognitive (Kaufman, Gottlieb, Agard et Kubic, 1975), d'autre part parce que la majorité des élèves avec lesquels il transige ont un comportement social approprié (Dunn, 1969; Martimer and Hammill, 1971). Quoique les jugements soient partagés face à l'amélioration du concept de soi dans un milieu ou dans l'autre, il ressort que l'attitude des gens, pairs et intervenants est moins discriminatoire envers les élèves en difficulté en courant régulier (Flynn et Flynn, 1970). Les recherches ne sont pas concluantes en ce qui a trait à une meilleure adaptation dans le monde adulte suite à la scolarisation de l'élève en difficulté en classe régulière.

L'intégration d'élèves en difficulté dans une classe ordinaire peut avoir des effets positifs sur les stratégies d'enseignement utilisées (Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert et Stannard, 1973). De plus le travail étroit entre les titulaires de classes ordinaires et de classes distinctes procure des résultats positifs chez plusieurs élèves. La présence d'un élève en difficulté dans une classe régulière a parfois comme effet une plus grande individualisation pour le reste de la classe (Jordan, 1974).

Peu importe la position des auteurs, la majorité sont d'accord pour dire que les processus de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier ne seront possibles sans la présence d'attitudes positives (Sussman, 1974) et d'habiletés particulières chez les intervenants (Neira et Kucka, 1986). En effet, le fait qu'un élève en difficulté soit dans une classe ordinaire ne signifie pas nécessairement qu'il y a intégration sociale et partage des activités pédagogiques. Ceci est d'autant plus difficile si l'élève provient d'une classe distincte (Gottlieb et Buddoff, 1973). Le risque d'échec est augmenté du fait qu'en raison d'un fréquent manque de confiance en soi, l'élève en difficulté interprète négativement des commentaires parfois tout à fait innocents venant des enseignants. Les gestionnaires et les enseignants ne devront rien laisser à la chance et bien planifier l'intégration.

Enfin deux éléments très importants reviennent dans les écrits. Les enseignants éprouvent certaines inquiétudes à travailler avec des élèves en difficulté sans l'appui de ressources humaines et matérielles appropriées (Sussman, 1974). De fait, beaucoup d'insistance a été mise sur la nécessité de méthodes et de matériel très spécialisés. Les enseignants spécialisés seraient en partie responsables de cette situation (Shotel, Iano et McGettigan, 1972). Une fois ce matériel disponible, il est cependant paradoxal de constater que les enseignants de classes ordinaires l'utilisent peu (Marshall Independent School District, 1973).

Les recherches dans le domaine ne peuvent arriver à des concensus absolus. De plus, des reproches ont été faits aux recherches endossant l'intégration. D'aucuns ont fait état de leur manque de rigueur scientifique par rapport à la méthodologie retenue. Le présent comité juge que suffisamment d'auteurs nous démontrent des avantages importants liés à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier non pas seulement pour ces élèves mais pour l'évolution de la pédagogie. Il retient cependant leur mise en garde contre l'illusion d'une trop grande facilité. La scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier sont des avenues intéressantes mais aussi très exigeantes: investissement monétaire, planification pédagogique serrée, acceptation des élèves, communication et collaboration entre parents, enseignants et gestionnaires. Il ressort aussi que le "mainstreaming" n'est pas nécessairement la réponse pour tous. **Les besoins individuels de chaque élève doivent toujours être pris en considération.**

1.2 Expériences pratiques au CESCO

Chez-nous, dans la pratique, on a vécu un certain nombre d'expériences en ce qui a trait à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Les classes cliniques pour anomalies de communication et le programme d'éducation destiné aux surdoués offrent des programmations adaptées à ces populations-cibles tout en permettant de garder ces élèves en classes ordinaires. Des initiatives isolées ont aussi été tentées par quelques écoles qui ont choisi de desservir leurs enfants en difficulté dont les anomalies étaient assez marquées, en gérant les ressources locales de façon créatrice. On peut dire aussi que la plupart des élèves de classes distinctes jouissent d'une certaine forme

d'intégration en classes ordinaires. Les classes cliniques semblent cependant être un modèle plus approprié pour tous les intervenants impliqués de même que pour les élèves. (Révision des placements, I.P.R.-C 1987)

Dans la majorité des situations citées plus haut, on peut noter que les attitudes sont bonnes. Mais il faut plus que cela. Il faut des interventions concertées qui favorisent le progrès de tous les élèves. Les éducateurs impliqués sont d'accord sur certains éléments-clés qui augmenteraient les chances de succès: l'implication de la direction d'école, une supervision étroite des programmes spécialisés, un support continu de la part des conseillers pédagogiques du S.El., une communication constante entre les intervenants concernés, les ressources humaines et matérielles disponibles en classes ordinaires, un rapport maître-élèves qui tient compte d'une population diversifiée d'élèves, une pédagogie axée sur le processus et les stratégies d'apprentissage plutôt qu'uniquement sur le contenu, une bonne gestion de la salle de classe, une flexibilité dans l'évaluation des élèves, une sensibilisation des élèves et des parents, un perfectionnement professionnel continu.

1.3 Philosophie et considérations générales relatives à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier

1.3.1 Philosophie du CESCO

A la lumière des notions susmentionnées, conformément aux principes fondamentaux mis de l'avant dans le document du ministère de l'Education de l'Ontario intitulé Education de l'enfance en difficulté, Manuel d'information 1985, le CESCO considère que tous les élèves ont droit à une éducation de qualité adaptée à leurs différences individuelles dans un milieu d'apprentissage favorisant des interactions multiples. La croissance intégrale (domaines affectif, cognitif, social, psychomoteur) est l'objectif central et ce afin de permettre à l'élève de s'intégrer de façon productive à son milieu social. Dans une telle perspective le contexte d'apprentissage sera le moins restrictif possible et en contact constant avec le milieu communautaire de l'élève.

De ce fait, le CESCO reconnaît ouvertement la valeur unique de chaque personne. La pédagogie qu'il préconise en est une où tous, enfants et adultes, sont partenaires d'un apprentissage mutuel.

Le principe sous-jacent en devient donc un d'inclusion plutôt que d'exclusion (Beery, 1974). Avant de procéder à un placement, le CESCO veut étudier toutes les alternatives possibles et il encourage les suggestions créatrices plutôt que stéréotypées. "Tous les intervenants à l'intérieur de l'école doivent chercher à adapter au maximum leur action à l'intention des personnes handicapées plutôt qu'à créer des services parallèles ..." 2

Conformément aux indications récemment reçues du ministère de l'Education de l'Ontario dans sa monographie traitant de la tenue de comités I.P.R., le CESCO endosse une démarche dont le point de départ ne serait pas un comité I.P.R. mais bien une multitude d'activités éducatives préalables qui aideront à faire une meilleure évaluation de la situation. Le CESCO rejette toute pratique d'identification liée à des critères artificiels qui ne focalisent que sur l'enfant. C'est tout le fonctionnement éducatif incluant les approches pédagogiques qui doit être observé de façon systématique avant toute prise de décision.

Conscient qu'il n'existe pas une seule réponse pour tous ses élèves et que certains auront besoin d'un milieu plus encadré et à effectifs réduits, le CESCO s'attend à ce que tous ses intervenants développent un esprit et des attitudes propres à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Tous les enseignants, qu'ils soient de classes ordinaires ou de milieux spécialisés, assumeront conjointement la responsabilité de l'éducation des élèves en difficulté.

Le CESCO insiste sur le principe d'appartenance de tout enfant, de tout citoyen à sa communauté. De ce fait, tout placement dans un milieu autre que celui-là deviendrait nécessairement temporaire. Les objectifs des deux milieux, celui qui reçoit et celui qui demande le service, deviennent, dès

2 Gouvernement du Québec. A part ... égale, L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous. Québec: Ministère d'Education. p. 116.

le premier jour du placement, l'intégration, la réinsertion. Ceci implique un travail de collaboration entre deux équipes-écoles qui faisant partie de l'équipe-système assument la responsabilité de tous leurs enfants. Il s'ensuit donc un souci pour l'école communautaire de se renseigner sur les progrès de l'élève et pour l'école qui offre le service, une nécessité de connaître la démarche pédagogique de l'autre milieu d'apprentissage.

Le point de vue du parent devra aussi être au coeur de toute prise de décision, d'où l'importance d'une communication ouverte continue avec eux.

Somme toute, le CESCO insiste sur la nécessité de répondre aux besoins de chacun grâce à une multitude de solutions. Il reconnaît la valeur de chacun de ses élèves comme personne à part entière et rejette toute discrimination et surprotection qui en feraient des êtres moindres. Il s'attend à ce que tous, éducateurs et gestionnaires, redoublent d'efforts afin de permettre à chaque enfant de se développer au maximum et comme disent nos confrères québecois à part égale. Dans les mots de Jim Hansen, Surintendant du Conseil des écoles séparées de Hamilton-Wentworth où le "mainstreaming" est pratiqué depuis 1969: "Tout enfant peut croître. C'est le devoir de tout éducateur de stimuler cette croissance. Aucun handicap, peu importe son degré de gravité, aucune difficulté ou déficience d'apprentissage, peu importe son opiniâtreté, ne doivent décourager nos efforts. Aucun talent particulier ne doit être négligé. Toutes les ressources humaines et matérielles doivent être utilisées afin de rencontrer les besoins de l'enfant." (adaptation Hansen in Forest).

1.3.2 Considérations générales

Il est évident que la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires ne sont pas des avenues faciles. Ils ne seront réalisables, d'un point de vue pratique, que dans la mesure où l'on tiendra compte de considérations d'ordre général. Les quelques-unes qui suivent ne sont pas exhaustives mais sont celles que le comité juge prioritaires.

.1 Gestion

- Le CESCO doit élaborer une pratique qui soit en accord avec sa philosophie.

- Il devra assumer un leadership convaincant qui entraînera une vision solidaire face au "mainstreaming" et à l'intégration.

- Le plan de mise en oeuvre doit à la fois miser sur les ressources déjà existantes et sur de nouvelles solutions.

- Les gestionnaires doivent appuyer et soutenir les décisions pédagogiques des éducateurs face aux besoins individuels des élèves en difficulté.

- Les gestionnaires devront s'adresser aux questions suivantes afin d'assurer la mise en oeuvre des principes sous-jacents à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires:

. un rapport maître-élèves qui permette un enseignement adapté aux différences individuelles;
. une flexibilité au niveau de la dotation des enseignants qui permette aux directions d'école de choisir un personnel polyvalent;
. une budgétisation créatrice qui permette des réaménagements physiques et matériels de même qu'une réorganisation des ressources humaines.

.2 Pédagogie

- Les directions d'écoles doivent assumer un leadership pédagogique.

- Les directions doivent créer un climat d'échange et de collaboration face au "mainstreaming" et à l'intégration: c'est un processus qui est l'affaire de tout le monde (parents, enseignants de classes ordinaires, enseignants itinérants, enseignants des écoles de services, enseignants-ressources, enseignants de classes cliniques et distinctes, équipes multidisciplinaires, etc.).

- Les directions doivent appuyer les enseignants dans leurs démarches éducatives et rééducatives et superviser la mise en oeuvre des programmes d'éducation.

- Les enseignants doivent recourir à une pédagogie axée sur l'enfant pour favoriser un développement holistique.

- Les enseignants doivent développer de plus grandes habiletés de gestion de la salle de classe.

- Les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation doivent être multiples et diversifiées.

- Les intervenants doivent choisir judicieusement les domaines d'intégration.

- Un rôle de premier plan doit être accordé à la recherche pédagogique qui permettra d'observer de façon systématique les options pédagogiques retenues: il ne s'agit pas de faire de l'intégration juste parce que c'est la mode.

- Les agents responsables du perfectionnement professionnel doivent fournir aux enseignants l'occasion de développer les habiletés requises à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires.

- Les conseillers pédagogiques du Service à l'élève doivent offrir un soutien continu aux enseignants dans leurs interventions auprès de l'élève.

.3 Professionnels non-enseignants

- L'intervention des professionnels non-enseignants doit s'insérer dans la perspective éducative.

- Leur contribution est essentielle car seul un travail complémentaire interdépendant et concerté assure un service de qualité.

.4 Communication

- La communication et la collaboration entre tous les intervenants sont de première importance.

- Les parents et les élèves doivent être consultés.

- Toute scolarisation ou toute intégration d'élèves en difficulté en courant régulier doit être dûment préparée.

La scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier ne sont pas la responsabilité unique d'un groupe d'intervenants mais bien un effort collectif dont la clé du succès repose sur une synergie entre gestionnaires, pédagogues, professionnels non-enseignants, parents et enfants. Il s'agit aussi d'un processus qui implique un cheminement qui mérite qu'on prenne le temps et les moyens pour bien le faire.

1.4 Recommandation

Que, dans une progression planifiée, grâce à des mécanismes qui seront précisés plus loin, la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté dans le milieu le moins restrictif possible soient favorisées.

Chapitre deuxième: Conditions et critères favorisant la scolarisation et l'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier

2.1 Conditions et critères

2.1.1 Processus de scolarisation des élèves en difficulté en classes ordinaires

.1 Conditions

- Le milieu physique
- Le contexte psychologique

.2 Critères

- L'élève
- L'enseignant
- Le système

2.1.2 Intégration d'élèves en difficulté en classes ordinaires

2.1.3 Réinsertion dans l'école communautaire

2.2 Recommandation

Chapitre deuxième: Conditions et critères favorisant la scolarisation et l'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier

Sur le plan de la pratique pédagogique, certaines avenues ont déjà été prises dans le domaine du "mainstreaming" et de l'intégration, à des moments historiques précis, avec des incidences parfois négatives sur l'enseignement et sur l'apprentissage: le retrait arbitraire de certains élèves des programmes spécialisés selon des critères artificiels plutôt que fonctionnels; une intervention isolée de la part de l'éducation spécialisée dans la détermination des besoins et des programmes; une approche coopérative et multidisciplinaire sans une mise en place de mécanismes structurés de communication et de mesures pratiques en ce qui a trait au soutien et à la formation des intervenants concernés. Une évaluation de ces approches laisse entrevoir la nécessité d'une option pédagogique holistique et éco-systémique visant à favoriser l'individualisation et la personnalisation de l'apprentissage en salle de classe de même qu'une plus grande collaboration entre les différents intervenants (Slavin, Leavey et Madden, 1984). Le regard sur l'élève devra toujours examiner ses capacités fonctionnelles sur les plans affectif, social, cognitif et psychomoteur.

Dans le présent chapitre seront examinés les conditions et les critères les plus aptes à favoriser la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Les éléments décrits plus bas découlent de principes éducatifs généralisables pour la collectivité des élèves.

2.1 Conditions et critères

2.1.1 Processus de scolarisation des élèves en difficulté en classes ordinaires

.1 Conditions

Le milieu physique

Les récentes théories d'apprentissage (Paré, 1977; Smith, 1979; Newkirk, Atwell, 1986; Joyce, 1983; Leithwood, 1986) insistent sur la nécessité d'un

environnement riche en stimulations variées. Un tel principe favorise et facilite la participation des élèves en difficulté à la vie de la classe ordinaire parce qu'il permet des activités, du matériel, de l'équipement multi-niveaux et polyvalents répondant de ce fait à différents rythmes de fonctionnement et à des styles d'apprentissage variés (D'Zambo et Hedges, 1985). L'école et la salle de classe doivent donc permettre une organisation spatiale créatrice donnant cours à une multitude d'activités grâce à des espaces de travail multiples et à un outillage technique approprié. Le matériel d'apprentissage sera toujours signifiant et les points de repère nombreux. Une telle situation suppose que la salle de classe et l'école sont aménagées de façon à ne pas restreindre les déplacements des élèves. Les horaires seront toujours très flexibles.

Le contexte psychologique

Le climat en est un de respect des différences individuelles. Il est aussi excessivement motivant. Les attentes se veulent réalistes et évitent d'être stéréotypées. L'accent est mis sur le travail coopératif plutôt que compétitif. La communication et l'autonomie sont des objectifs visés par tous. Les styles personnels sont encouragés. La pédagogie recherche le développement de processus, d'habiletés et de méthodes de travail plutôt que l'acquisition unique de connaissances. Les élèves s'impliquent donc activement dans leur apprentissage et sont souvent invités à expliquer les stratégies auxquelles ils recourent. Dans un tel contexte, les dires des parents sont importants. Les échanges entre les enseignants sont nombreux et les prises de décision coopératives. La communication est donc bien établie. L'écart d'âge entre l'élève en difficulté et les autres élèves est minime.

.2 Critères

L'élève

En aucun moment une idéologie ne doit avoir préséance sur le bien de l'enfant (Tribunal de l'enfance en difficulté, août 1986, in Maiden). Le processus de scolarisation de l'élève en difficulté en classe ordinaire devra toujours en tenir compte. L'élève étant en évolution perpétuelle sur le plan de son développement, il sera difficile de cerner des critères de façon figée et immuable. Dans une perspective de processus pédagogique,

les habiletés fonctionnelles acquises ou émergentes doivent être examinées globalement plutôt que certains éléments isolés tels les capacités intellectuelles, les limites physiques, le rendement scolaire. C'est dans cette optique des points, tels les suivants, doivent être considérés quand malgré certaines difficultés et/ou différences apparentes, il est convenu de maintenir un élève en courant régulier:

a) attitudes et fonctionnement scolaires
- motivation à apprendre
- méthodes de travail
- progrès continu
- prise de risque calculé
- habiletés cognitives
- habiletés du domaine de la communication
- implication à la tâche

b) adaptations émotive et sociale
- confiance en soi
- autonomie
- transaction avec les difficultés
- expression des sentiments
- insertion et participation dans le groupe

L'enseignant

Les recherches démontrent que les enseignants qui ont le plus de succès avec les élèves en difficulté sont ceux qui ont atteint un haut degré de maturité et un niveau de croissance personnelle et professionnelle élevé (Joyce, 1983; Logan, 1978). Les recherches insistent aussi sur le rôle prépondérant que joue l'enseignant dans le succès du "mainstreaming" et de l'intégration. Cheong (1980) précise que l'acceptation de l'enseignant influence l'accueil par les pairs et par ricochet le rendement scolaire. Les critères suivants semblent être des indices de succès en ce qui a trait à la scolarisation des élèves en difficulté en courant régulier:

a) qualités personnelles
- motivation
- attitudes d'apprenant
- santé physique et mentale
- disponibilité
- esprit d'équipe
- initiative
- flexibilité

b) qualités professionnelles
- gestion des ressources spatiales, temporelles, matérielles et humaines dans la salle de classe
- capacités d'observation
- répertoire varié de stratégies d'enseignement

- ouverture d'esprit
- habiletés dans le domaine de la communication (écoute active, questionnement, empathie)
- capacité à l'auto-évaluation
- persévérance
- recherche de l'excellence
- sensibilité aux différences individuelles
- confiance en ses ressources personnelles et professionnelles
- sentiment de responsabilité face au succès des élèves
- attentes justes mais élevées pour tous
- planification pédagogique: techniques de programmation
- perfectionnement professionnel continu
- métapédagogie
- résolution de problèmes
- croyance: styles d'apprentissage multiples

Le système

Le système d'éducation doit susciter chez ses enseignants l'épanouissement nécessaire à la croissance personnelle et professionnelle susmentionnée. Le soutien requis en ce qui a trait aux ressources humaines et matérielles doit être en place. Le système se doit de favoriser l'harmonie entre la philosophie, la programmation, l'évaluation préconisées et leur application dans la pratique. Il doit encourager aussi les initiatives créatrices par l'élimination de structures administratives conservatrices. Le système devra avoir envers ses enseignants les attitudes qui s'assimilent à celles qu'il s'attend que les enseignants auront à l'égard des enfants.

2.1.2 Intégration d'élèves en difficulté en classes ordinaires

Les conditions et les critères qui sont valables pour le "mainstreaming" le sont tout autant pour l'intégration. Certaines précautions devront cependant être prises au préalable afin d'éviter de heurter l'élève et de causer un préjudice au processus d'intégration. Les conditions physiques de l'endroit où l'élève est intégré sont très importantes. L'élève ne doit pas se sentir un fardeau. Un climat de respect des différences individuelles devient encore plus important de même qu'une perception

positive de la classe distincte. Un échange constant de services entre la classe distincte et la classe ordinaire, un partage des ressources matérielles, une interaction sociale de même qu'une communication continue entre les enseignants concernés assurent des attitudes positives de part et d'autre.

Des mécanismes doivent être prévus afin d'assurer une préparation et un suivi appropriés à l'intégration. Les enseignants doivent faire preuve d'une grande sensibilité aux besoins de l'élève qui quitte un milieu très protégé. Une planification pédagogique conjointe s'impose aussi. L'élève aura besoin de beaucoup de soutien dans cette période de transition où il risque d'être confronté quotidiennement à ses difficultés.

2.1.3 Réinsertion dans l'école communautaire

Certains éléments s'ajoutent aux conditions et aux critères élaborés plus haut, quand il s'agit d'une réinsertion dans le milieu communautaire. Les préparations à court terme et à long terme deviennent essentielles. Beaucoup de créativité sera aussi requise afin d'arriver à un plan d'action rentable et efficace. Encore une fois, le dialogue et la flexibilité seront de rigueur.

En conclusion, ajoutons que les conditions et les critères qui ont été décrits ici sont loin d'être exhaustifs mais semblent des exigences minimales nécessaires pour que la scolarisation et l'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier se réalisent.

2.2 Recommandation

Que les mesures appropriées soient prises afin que la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier s'effectuent dans les conditions et selon les critères énumérés dans le chapitre deuxième.

Chapitre troisième: Modèles de "mainstreaming" et d'intégration

3.1 Modèles

3.1.1 Statu quo - modèle de la Pyramide de Reynolds
3.1.2 Changement radical
3.1.3 Modèle Interactif
3.1.4 Principales caractéristiques du modèle Interactif
3.1.5 Modalités
.1 Structures de planification
.2 Extension et/ou modification de programmes déjà existants
.3 Projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier
3.1.6 Tableau synthèse: Projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier

3.2 Mécanismes pouvant faciliter la mise en oeuvre du modèle Interactif

3.2.1 Mécanismes généraux: scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier
.1 Gestion
Prestation des services à l'enfance en difficulté
Déploiement du personnel
Inscription des élèves
Choix de l'emplacement des classes cliniques et des classes distinctes
Aménagements physiques
Sensibilisation de la collectivité
Bénévolat

3.2.2 Pédagogie
.1 Formation

.2 Echanges de renseignements
.3 Planification pédagogique
.4 Orientations pédagogiques
.5 Matériel pédagogique
.6 Supervision des programmes d'éducation
.7 Communication avec les parents
.8 Recherche pédagogique

3.3 Mécanismes spécifiques: intégration et réinsertion des élèves en difficulté en courant régulier

3.3.1 Intégration en classe ordinaire
3.3.2 Réinsertion dans l'école communautaire

3.4 Recommandations

Chapitre troisième: Modèles de "mainstreaming" et d'intégration

Afin d'élaborer un plan de mise en oeuvre efficace, il est essentiel d'étudier différents modèles possibles. C'est ce que se propose de faire le chapitre troisième. Le modèle qui semble le plus approprié à notre contexte pédagogique sera retenu. Par la suite, un regard sera porté sur les mécanismes nécessaires à sa mise en oeuvre.

3.1 Modèles

3.1.1 Statu quo - modèle de la Pyramide de Reynolds

Tel que mentionné antérieurement, ce modèle pyramidal vise l'application d'une série de mesures graduées et diversifiées d'aide aux élèves en difficulté, allant d'une assistance entièrement intégrée à la classe ordinaire jusqu'à, dans certains cas, des mesures très spécialisées dans une école spéciale. La philosophie sous-jacente à ce modèle a été endossée depuis plusieurs années dans notre Conseil. Malgré des prémisses très honorables, soit une diversité de services, il est malheureux de constater que ledit modèle ne peut plus être appliqué tel quel dans la pratique. Ce modèle hiérarchique, à la structure verticale et trop "étapiste" limite l'interaction (telle que nous la souhaitons aujourd'hui) entre les intervenants isolant la rééducation à un seul niveau de la pyramide dans un milieu donné. Le mariage de solutions étant très difficile, on n'arrive jamais à y donner des teintes originales vraiment individuelles et personnalisées. Il s'ensuit donc une mise en oeuvre plutôt conservatrice et isolée. L'orientation de l'action pédagogique est davantage la prérogative des spécialistes. Une forte concentration des services doivent être offerts en milieu spécialisé où la tendance générale des programmes en est une surtout de récupération: il s'agit de combler l'écart pédagogique. De plus en courant régulier peu de modification de programmation n'est apportée. Un fort pourcentage du temps des spécialistes se situe, par la force des choses, surtout au niveau de l'identification et moins au niveau du suivi. Compte tenu des récentes théories d'apprentissage et des orientations pédagogiques actuellement préconisées par le Ministère (Une découverte partagée, EOCIS, etc.), il appert qu'en raison de sa structure plutôt linéaire et statique, le modèle ne peut apporter aux élèves tous les bénéfices souhaités.

Conscients des limites de ce modèle, les éducateurs du CESCO en ont récemment modifié certains éléments par l'entremise d'une réorientation de l'action pédagogique vers le développement d'habiletés, un perfectionnement professionnel structuré, des pratiques évaluatives adaptées aux différences individuelles, une composante recherche pouvant observer systématiquement l'action pédagogique, une intervention de l'enseignant-ressource en classe ordinaire, un plus grand travail coopératif entre les enseignants, ("coaching", comités pédagogiques, etc.). Pour ces raisons, il semble contre-indiqué d'adhérer au modèle de la Pyramide de Reynolds sans y apporter des modifications structurales.

3.1.2 Changement radical

Complètement à l'autre extrême, serait le modèle qui viserait l'élimination **abrupte** de tout programme spécialisé avec un **retour simultané** de tous les élèves en difficulté en classes ordinaires dans l'école communautaire. Il serait difficile de juger de l'impact d'un mouvement aussi radical qui ne tiendrait aucunement compte des besoins individuels de certaines populations et laisserait à première vue peu de place au travail de collaboration souhaité.

3.1.3 Modèle Interactif

Même si nous avons en quelque sorte remis en question le mode de prestation des services destinés à l'enfance en difficulté proposé par le modèle de la Pyramide de Reynolds, nous sommes conscients de la valeur de la philosophie sous-jacente et de l'évolution de la pédagogie qu'il a suscitée.

S'inspirant du modèle de la Pyramide de Reynolds, le modèle Interactif aurait plutôt une configuration circulaire avec l'enfant au centre du modèle et les contextes d'intervention autour. Il s'agirait d'un modèle éducatif coopératif, centré sur le développement d'habiletés fonctionnelles, l'attention des intervenants s'orientant davantage sur le contenant d'éducation que sur le contenu. La perspective deviendrait véritablement holistique l'enfant ayant la possibilité de vivre le meilleur de plusieurs mondes en même temps.

Ce modèle s'apparente à une lentille de caméra. La mise au point change selon les besoins de l'élève et le contexte d'apprentissage. L'objectif ne peut être atteint que dans la mesure où il y a interaction entre toutes les parties du mécanisme.

Le comité croit que,dans le contexte pédagogique actuel, l'adoption du modèle Interactif améliorerait la prestation des services et pourrait évoluer, **avec le temps, de façon à déboucher sur une réinsertion d'un bon nombre d'élèves en difficulté dans le milieu le moins restrictif possible.**

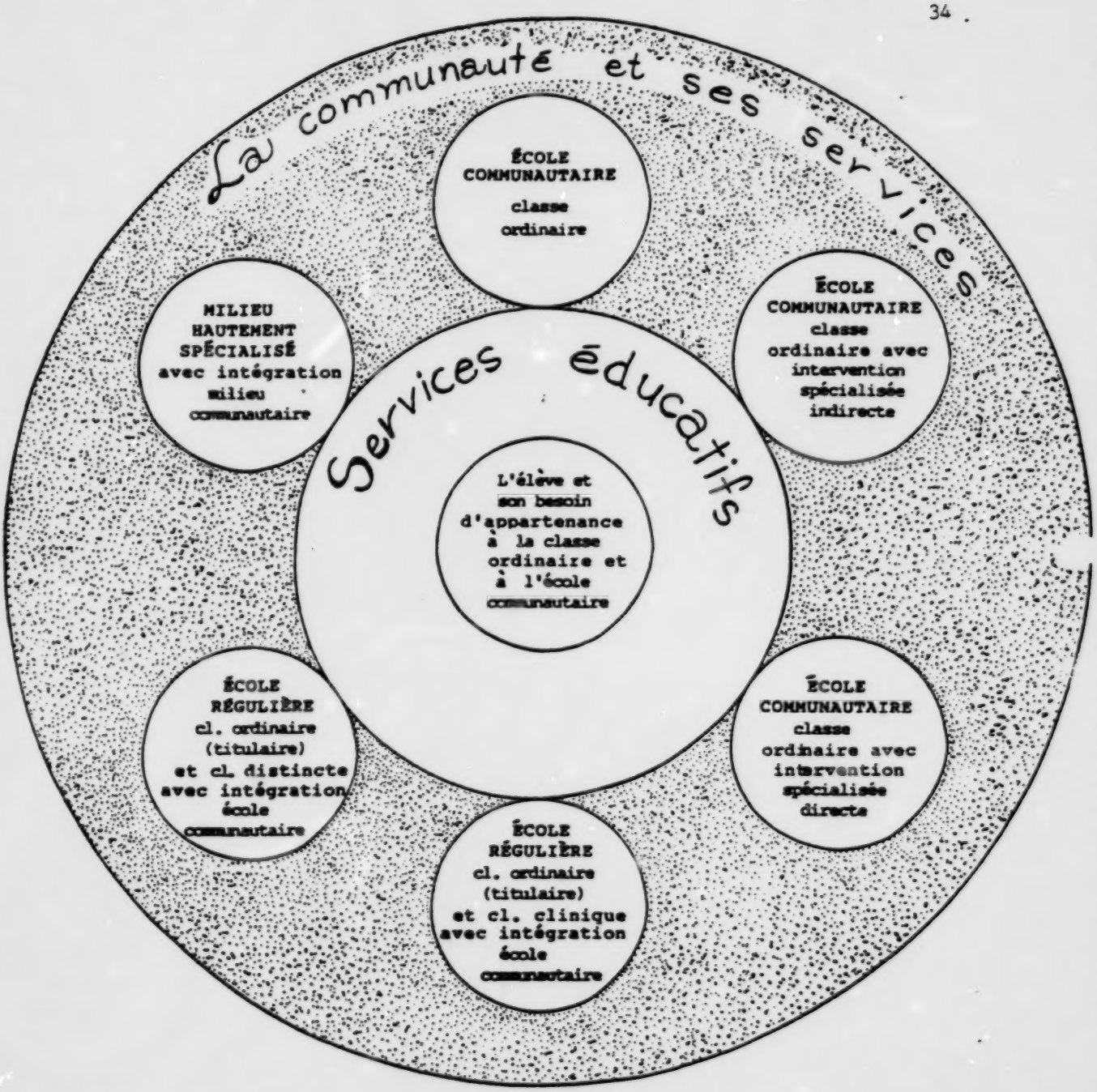
Pour ces raisons, nous suggérons donc que le modèle Interactif soit mis à l'essai pour une période de trois (3) ans. Les principes généraux préconisés par ce modèle seraient les suivants:

- chaque école communautaire est responsable de tous ses élèves qu'ils soient scolarisés à l'intérieur de ses murs ou non;
- chaque école doit devenir de plus en plus autosuffisante dans la prestation des services à l'enfance en difficulté;
- chaque élève doit avoir un sentiment d'appartenance à la classe ordinaire et à l'école communautaire;
- tout placement spécialisé est temporaire;

Les mots d'ordre seront: responsabilité, interaction, interdépendance et complémentarité. Le but ultime sera le "mainstreaming" et l'intégration pour tous.

N.B. A long terme ce modèle devrait aboutir à une conversion graduelle des classes distinctes en classes cliniques. Dans ces classes cliniques on retrouverait un nombre d'élèves proportionnel au pourcentage total de temps passé par ceux-ci avec l'enseignant dans ladite classe. Si l'on veut aussi encourager l'intégration de l'élève aux activités de son école communautaire et à la vie de l'école où le service est offert, les décisions administratives concernant les classes distinctes devront être prises avec beaucoup de soin (emplacement géographique, organisation physique, stabilité et continuité des services, etc.)

Modèle Interactif



3.1.4 Principales caractéristiques du modèle Interactif 3

- L'identification des besoins se fait à partir de critères fonctionnels.
- L'élève influence l'élaboration du programme d'éducation parce qu'il est constamment invité à expliquer les stratégies qu'il utilise à l'intérieur d'une tâche d'apprentissage et au cours d'une interaction sociale.
- L'action éducative et rééducative est la responsabilité des équipes-écoles.
- L'action pédagogique est évaluée de façon continue par les équipes-écoles
- L'apprentissage est adapté à travers de multiples activités et réalisé dans les situations les plus normales et les plus profitables possibles selon le programme d'éducation et le plan d'intégration prévus.
- Les ressources sont adaptées aux besoins spécifiques de chaque enfant.

3.1.5 Modalités

Puisque seul un processus échelonné entraîne un changement permanent (Seller, 1986) et puisque les solutions ne peuvent être uniques en raison des différences individuelles, le comité recommande que différentes modalités soient mises à l'essai dans les prochains trois (3) ans, afin de vérifier le bien-fondé du modèle suggéré et de déterminer de façon éclairée les avenues à prendre. Il s'agira de mise en place de structures de planification, d'extension ou de modification de programmes déjà existants, et de certains projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier dont trois (3) sont décrits plus loin. Selon la planification et l'échéancier contenus dans le plan de mise en oeuvre, les modalités suivantes pourront être mises à l'essai.

3 Adaptation, Féger Robert. (Juin, 1985). Les bases pédagogiques des expériences d'intégration au Québec. Apprentissage et socialisation, 8. Montréal: C.Q.E.E., p. 105.

.1 Structures de planification

Planification globale

Comité local de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier

Chaque équipe-école mettra sur pied un comité local de "mainstreaming" et d'intégration composé comme suit: la direction d'école, des enseignants avec mandats différents, le conseiller pédagogique du S.El. et des professionnels non-enseignants. Le mandat de ce comité sera d'élaborer un plan d'action général face au "mainstreaming" et à l'intégration. Il devra s'adresser à des questions telles la sensibilisation des parents, des élèves et des enseignants aux différences individuelles, l'établissement d'un réseau de communication, les mesures pratiques de mise en oeuvre etc.

Planification spécifique

Un plan personnalisé de "mainstreaming" et d'intégration devra être élaboré pour chacun des élèves qui le requiert. Les besoins de cet enfant devront être connus par tout le personnel enseignant. Les interventions rééducatives et/ou adaptives ne se limiteront pas uniquement au cadre de la salle de classe et de ce fait toute l'équipe-école devra participer à l'élaboration du plan d'action. S'il y a placement, l'école communautaire de l'élève devra garder contact avec l'enfant et le programme d'éducation devra préparer l'intégration et la réinsertion. L'école communautaire demeurera responsable du progrès de ses élèves au même titre que l'école qui offre le service spécialisé d'où la nécessité d'interaction entre tous les partis concernés.

Pour cette raison, la présentation d'un cas, suite à un comité I.P.R. central, devra se faire par l'équipe-école qui demande le placement et le programme d'éducation de même que le plan d'intégration seront élaborées par les deux équipes-écoles concernées. L'approche sera éco-systémique et les trois services éducatifs de même que les parents seront impliqués.

.2 Extension et/ou modification de programmes déjà existants

Les classes cliniques desservant présentement les élèves ayant des

anomalies de communication seront augmentées à quatre (4) afin que toute la population-cible incluant les élèves du cycle primaire, soit ainsi desservie.

Pourront aussi être considérés pour un tel placement les cas de tout élève ayant une anomalie autre qu'une anomalie de communication démontrant des habiletés fonctionnelles pour profiter d'une classe clinique.

Eventuellement d'autres classes cliniques seraient ajoutées afin de desservir ainsi un plus grand nombre d'élèves en difficulté.

Les services pour trouble de la parole et du langage devront être réévalués afin d'étudier la possibilité d'autres solutions e.g. professeur itinérant, classe clinique, etc.

Le modèle de services présentement offerts aux mésadaptés socio-affectifs devra être sérieusement remis en question et les options étudiées de près.

.3 Projets de mise à l'essai d'expérience pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier

Dans une perspective d'intégration, on propose la mise à l'essai de trois (3) projets pédagogiques dont les objectifs sont les suivants; 1° voir jusqu'à quel point il est possible pour une école d'être autosuffisante dans la prestation des services à l'enfance en difficulté, 2° vérifier comment se précise le sentiment d'appartenance à un groupe social, 3° planifier une intégration productive des personnes en difficulté à la communauté. Ces projets nous permettront de mieux juger de toutes les implications pédagogiques et administratives qui s'en suivraient.

"Mainstreaming"

Grâce à une mission pédagogique particulière, une école récupère, sous réserve de la sanction du comité I.P.R., tous ses élèves en difficulté et ce avec les ressources appropriées (à être déterminées selon des critères spécifiques soit le nombre d'élèves en difficulté, la gravité des problèmes, l'organisation générale de l'école etc.).

Sentiment d'appartenance à la classe ordinaire et à l'école communautaire

Dans une école régulière où se trouve une ou des classes distinctes, tous les élèves sont inscrits dans la classe ordinaire qui devient leur classe titulaire et reçoivent, à différents degrés, une intervention rééducative en milieu spécialisé. Ils participent aussi à un certain nombre d'activités d'intégration dans une école communautaire grâce à un système de soutien approprié.

Intégration productive dans la communauté

Dans une classe distincte du niveau intermédiaire, la programmation vise l'intégration au monde du secondaire et au monde du travail. La mise sur pied d'un système de soutien approprié favoriserait des expériences multiples dans ce sens.

3.1.6 Tableau synthèse: Projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier

"Mainstreaming"

	Système de soutien
ECOLE COMMUNAUTAIRE autosuffisante	A. Comité local de "mainstreaming" et d'intégration B. Service à l'élève - composante consultation C. Service local: à déterminer selon les besoins D. Interaction équipe-école

---

Sentiment d'appartenance à la classe ordinaire et à l'école communautaire

	Système de soutien
ECOLE REGULIERE où le service spécialisé est offert: toute la population étudiante inscrite en classe ordinaire: classe titulaire	A. Comité local de "mainstreaming" et d'intégration B. Service à l'élève - Composante E.E.D. C. Service local: à déterminer selon les besoins D. Interaction équipes-écoles

---

Intégration productive à la communauté

	Système de soutien
ECOLE REGULIERE où le service spécialisé (niveau intermédiaire) est offert: programmation axée sur l'intégration au secondaire et au monde du travail	A. Comité local de "mainstreaming" et d'intégration B. Service à l'élève - composante E.E.D. C. Service local: à déterminer selon les besoins D. Interaction équipes-écoles élémentaire et secondaire

N.B. Tout ceci s'effectuerait sous réserve de la sanction d'un comité I.P.R.

3.2 Mécanismes pouvant faciliter la mise en oeuvre du modèle Interactif

Des mécanismes doivent être mis en place dans les prochains trois (3) ans afin de faciliter la mise en oeuvre graduelle du modèle et d'en permettre la progression vers une plus vaste population.

3.2.1 Mécanismes généraux: scolarisation et intégration des élèves en difficulté en courant régulier

.1 Gestion

Prestation des services à l'enfance en difficulté:

- Une plus grande variété de services devront être possibles.

Déploiement du personnel

- Il est proposé qu'un comité étudie le déploiement du personnel afin d'utiliser le mieux possible les ressources humaines en établissant des lignes directrices flexibles qui permettront un enseignement adapté aux différences individuelles dans des conditions optimales. Ces lignes directrices devront établir un facteur de pondération pour certains élèves en difficulté scolarisés ou intégrés en classe ordinaire selon la nature et le degré de l'anomalie. On devra tenir compte des aspects suivants dans l'établissement dudit facteur: le nombre et le profil des élèves dans les classes ordinaires et les milieux spécialisés, le nombre d'élèves identifiés au niveau de l'école et les interventions qu'ils requièrent, enfin, l'expérience des enseignants en matière d'enfance en difficulté.

- Dans la même veine, un système de soutien adéquat (enseignants supplémentaires, aides-enseignants, etc.) doit être fourni aux écoles où se trouve un nombre considérable d'élèves en difficulté grave ainsi que certains types de classe distinctes (M.S.A.) si l'on veut favoriser l'intégration et la réinsertion.

- La structure organisationnelle doit être plus flexible afin de permettre l'assignation du personnel de façon moins rigide e.g. une école qui veut garder tous ses élèves en difficulté devrait pouvoir bénéficier d'un personnel de soutien.

- Des aides-enseignants devraient être disponibles afin de faciliter l'intégration d'un élève en difficulté grave en classe ordinaire.

- Certaines modalités devront être mises sur pied afin de permettre aux enseignants qui en manifestent l'intérêt et les habiletés de travailler dans des milieux où l'on pratique davantage la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires.

- Le choix du personnel en milieux spécialisés devient primordial dans une perspective d'intégration. Ce personnel devra être aussi à l'aise en classes ordinaires qu'en milieux spécialisés. Il doit aussi être à la fine pointe des plus récents courants et approches pédagogiques.

Inscription des élèves

- Tous les élèves du CESCO qui fréquentent une école communautaire et/ou régulière devront graduellement être inscrits en classes ordinaires et recevoir l'aide spécialisée appropriée à leurs besoins (enseignant-ressource, classe-clinique, classe distincte).

Choix de l'emplacement des classes cliniques et des classes distinctes

- Il faut garder au minimum, dans la mesure du possible, la distance entre l'école régulière où le service est offert et l'école communautaire.

- Il faut aussi mettre sur pied des mécanismes visant à assurer la stabilité et la continuité des services.

Aménagements physiques

- Une étude devra être entreprise afin d'évaluer les coûts pour aménager le plus grand nombre possible de nos écoles de façon à ce qu'elles puissent pour la plupart accueillir des élèves handicapés physiques.

Sensibilisation de la collectivité

- Une démarche systématique devra être prévue afin de sensibiliser le grand public aux conséquences du "mainstreaming" et de l'intégration. Les personnes-clés ici sont les personnels d'école, ceux du S.El. et du Service des relations publiques.

Bénévolat

. Un réseau de bénévoles devra être mis sur pied de façon systématique assurant ainsi un service de qualité peu coûteux

3.2.2 Pédagogie

.1 Formation

Centre d'animation pédagogique

. En collaboration avec le S.El., le Centre d'animation pédagogique pourrait inclure dans son programme de perfectionnement un volet intégrant les informations et la formation requises pour permettre aux enseignants de vivre le "mainstreaming" et l'intégration de façon rentable:

- implications juridiques liées à la prestation des services à l'enfance en difficulté
- ressources disponibles
- habiletés de gestion de la salle de classe
- connaissance et compréhension des différences individuelles
- habiletés d'observation et de questionnement
- habiletés de planification pédagogique: programmes d'éducation, aménagement de l'environnement d'apprentissage
- répertoire varié de stratégies pédagogiques
- habiletés de communication
- habiletés liées à la métapédagogie.

. Selon une planification progressive, ce perfectionnement s'adresserait à tous les enseignants incluant les enseignants itinérants et enseignants des écoles de services. Ces derniers sont souvent les premiers approchés dans le processus d'intégration en raison de la nature des disciplines qu'ils enseignent.

. Les responsables de l'animation pédagogique verront à rester en contact avec les milieux académiques qui conduisent des recherches dans le domaine de l'intégration, du "mainstreaming".

Service à l'école

. Dans le cadre du perfectionnement des directions d'école, un module devrait être consacré à la supervision de la mise en oeuvre des programmes d'éducation destinés à l'enfance en difficulté.

Service à l'élève

. Les membres du Service à l'élève, conformément à la restructuration récente suivra de près le progrès de la collectivité des élèves en offrant un soutien régulier aux enseignants dans l'identification des besoins et le choix de leurs pratiques pédagogiques et évaluatives.

.2 Echange de renseignements

. Tous les renseignements pertinents concernant un élève en difficulté sont confidentiels et doivent être partagés avec discernement et de façon professionnelle par toute l'équipe-école, selon les besoins, afin d'assurer une intervention éducative et/ou rééducative holistique et concertée.

.3 Planification pédagogique

. La planification en ce qui a trait à la philosophie et à un plan global de mise en oeuvre face au "mainstreaming" et à l'intégration doit être élaborée par toute l'équipe-école.

. Des mécanismes doivent être mis sur pied afin de gérer de façon efficace le temps de planification de sorte qu'il soit profitable aux enseignants qui vivent le "mainstreaming" et l'intégration. Ils pourraient être libérés à différents temps de diverses façons: remplacés par directions, itinérants, conseillers pédagogiques, autres membres de l'équipe-école, enseignants itinérants, suppléants, etc.

. Un programme d'éducation et un plan d'intégration seront graduellement élaborés pour chaque élève en difficulté. Le travail de collaboration sera encouragé car il entraîne des solutions plus créatrices et plus englobantes.

.4 Orientations pédagogiques

- Les orientations pédagogiques doivent s'appuyer sur les récents courants dans le domaine: la récupération ne s'adresse qu'aux connaissances, la rééducation véritable vise à développer chez l'élève des habiletés d'ordre cognitif, affectif, social et psychomoteur. Une gestion efficace par l'élève de ses ressources, grâce à l'utilisation de méthodes de travail adéquates et des stratégies efficaces, entraîne souvent le développement des habiletés précitées (Sciences de l'Education, Université d'Ottawa, 1984)

.5 Matériel pédagogique

- Le matériel pédagogique et technique requis doit être mis à la disposition des élèves qui en ont besoin, dans les plus brefs délais possibles.

.6 Supervision des programmes

- La mise en oeuvre des programmes d'éducation doit être supervisée de près par les directions d'école.

.7 Communication avec les parents

- Les parents doivent être consultés, renseignés et impliqués à toutes les étapes de la démarche.

.8 Recherche pédagogique

- Pour chaque modalité qui sera mise à l'essai, un projet de recherche devra être conçu afin d'en étudier toutes les implications.

3.3 Mécanismes spécifiques - intégration et réinsertion des élèves en difficulté en courant régulier

Certains mécanismes doivent être mis en place et certaines étapes respectées dans le processus d'intégration et de réinsertion des élèves en difficulté. Ce qui suit tente d'en saisir les éléments importants.

L'intégration est un processus circulaire. Le point de départ et le point d'arrivée sont souvent semblables sauf que le degré d'intégration devrait varier en cours de route. Il faut aussi dire que c'est à partir du moment où il y a décision de placement que le processus d'intégration doit commencer. Le parent doit être avisé et impliqué à chaque étape de la démarche.

3.3.1 Intégration en classe ordinaire

.1 Le cas de l'élève pour lequel le comité I.P.R. a déterminé un placement spécialisé est présenté par l'équipe-école de l'école communautaire à l'équipe-école où le service est offert. L'élève est inscrit en classe ordinaire.

.2 Des plans d'intervention et d'intégration sont conçus conjointement par les équipes-écoles. (L'élève devrait toujours être intégré dans des domaines d'intérêt et des domaines où il peut réussir. La possibilité de participer à quelques activités dans l'école communautaire pourrait être considérée).

.3 Les modifications à apporter aux pratiques pédagogiques et évaluatives en salle de classe ordinaire sont alors précisées.

.4 La rééducation à faire en milieu spécialisé de même que le suivi à apporter suite à l'enseignement de la classe ordinaire sont aussi déterminés.

.5 Un horaire de rencontres formelles entre les enseignants concernés (inclut aussi les enseignants itinérants et les enseignants des écoles de services) doit être élaboré lors de la présentation d'un cas:

- enseignant de la classe ordinaire où l'élève est inscrit et enseignant en milieu spécialisé
- personnel équipe-école
- 2 directions d'école et enseignants concernés, etc

.6 Les élèves de la classe ordinaire seront préparés à recevoir l'élève en difficulté

.7 Les deux (2) enseignants directement concernés observeront tour à tour l'élève dans les deux (2) milieux d'intervention.

N.B. Pour les cas qui sont en classes distinctes depuis quelques années les mêmes mécanismes pourraient être utilisés au niveau local pour organiser l'intégration. L'élève aura besoin de soutien de part et d'autre. L'intégration ne sera pas chose facile pour lui. Il faudra éviter de répondre trop spontanément à sa requête de rester en milieu spécialisé. Il s'agira plutôt de lui offrir l'accompagnement requis pour franchir la prochaine étape. Les bons enseignants comme les bons parents savent construire l'échaffaudage approprié autour de l'enfant et le laisser en place jusqu'à ce qu'il soit opportun de le retirer (Pederson, 1985).

.8 Les élèves des deux (2) milieux auront des activités sociales et sportives conjointes.

.9 L'intégration sera progressive en classe ordinaire.

.10 La direction de l'école communautaire assiste aux révisions annuelles.

.11 Quand l'intégration atteint le 100% du temps dans une classe ordinaire de l'école régulière où le service est offert et qu'elle est vécue avec succès pendant au moins deux (2) trimestres, le processus de réinsertion à l'école communautaire peut être entamé. Le rendement n'est pas l'unique indice de succès, il faut surtout observer l'épanouissement général de l'élève.

3.3.2 Réinsertion dans l'école communautaire

.1 La possibilité de réinsertion dans l'école communautaire est suggérée par l'équipe-école où le service spécialisé est offert.

.2 L'enseignant de milieu spécialisé et/ou le conseiller pédagogique du S.El. va faire quelques sessions d'observation dans la classe qui recevra l'enfant afin de le mieux préparer à cette réinsertion.

.3 L'enseignant de l'école communautaire qui reçoit l'enfant et/ou le conseiller pédagogique du S.El. pourra aller l'observer à l'école où le service spécialisé est offert afin de le connaître dans une situation moins stressante.

.4 Des plans d'intervention et de réinsertion sont conçus conjointement par les deux (2) équipes-écoles (horaire, ressources humaines, domaine d'intégration, modifications à apporter en classe ordinaire, soutien affectif, durée de la mise à l'essai, etc.).

.5 Les directions des deux (2) écoles discutent de la questions avec le parent.

.6 La direction de l'école où se trouve la classe distincte fera la liaison avec le S.El. pour les données d'ordre administratif.

.7 Tel que convenu lors de la première rencontre, la mise à l'essai sera évaluée après un certain temps par les deux (2) équipes-écoles.

.8 Si la réinsertion s'avère un succès la direction de l'école où se trouve la classe distincte demandera une révision du placement. Dans le cas contraire il faudra voir à apporter les modifications qui amélioreraient la démarche d'intégration et déterminer la période appropriée pour une nouvelle mise à l'essai.

Il devient évident que bien des efforts et du temps sont requis pour une mise en oeuvre efficace des principes de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Il est de l'avis du comité cependant que la chose en vaut la peine. Il est à préciser aussi que ces lignes de conduite ne sont pas écrites dans le marbre. Nous souhaitons qu'elles puissent évoluer et être améliorées grâce aux réactions des éducateurs qui les expérimenteront dans leur vécu.

3.4 Recommandations

3.4.1 Que le modèle Interactif décrit dans le présent chapitre soit adopté.

3.4.2 Que les modalités et les projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en classes ordinaires énumérés plus tôt soient mis en oeuvre selon les conditions prévues au prochain chapitre.

3.4.3 Que les mécanismes généraux énumérés dans le chapitre troisième soient étudiés par les partis concernés afin que les mesures assurant leur mise en oeuvre soient graduellement instaurées dans les prochains trois (3) ans.

3.4.4 Que les mécanismes spécifiques élaborés à la section 3.3 soient adoptés comme la démarche à suivre pour tous les cas d'intégration et de réinsertion d'élèves en difficulté.

3.4.5 Que des mécanismes soient prévus afin d'assurer les communications requises aux différentes étapes des démarches d'intégration et de réinsertion en classes ordinaires.

3.4.6 Que dès septembre 1987, chaque école amorce la mise sur pied d'un comité chargé d'étudier et de planifier le "mainstreaming" et l'intégration des élèves en difficulté.

3.4.7 Que durant l'année scolaire 1987-88 chaque comité d'école en collaboration avec le Service à l'élève, élabore un plan d'action pour sensibiliser les enseignants, les élèves et les parents aux implications du "mainstreaming" et de l'intégration.

3.4.8 Que, dans un travail de collaboration entre les trois (3) Services éducatifs, soit élaboré, durant l'année scolaire 1987-88, un plan systématique de perfectionnement pédagogique, pour le personnel enseignant.

3.4.9 Que, dans le cadre du perfectionnement professionel susmentionné, un certain nombre d'enseignants soient encouragés à s'inscrire à des cours portant sur les plus récentes approches dans le domaine de la communication écrite puisque l'absence d'habiletés de la part des élèves dans ledit domaine freine leur scolarisation et leur intégration en courant régulier.

3.4.10 Qu'un (1) enseignant de chaque type de classes distinctes puisse aller faire de l'observation dans des milieux où l'on pratique le "mainstreaming" et l'intégration.

3.4.11 Que dès septembre 1987, les classes cliniques desservant présentement les élèves ayant des anomalies de communication soient augmentées afin que toute la population-cible (élèves ayant des difficultés d'apprentissage à un degré de moyen à grave) soit ainsi desservie.

3.4.12 Que, dans les prochains deux (2) ans, d'autres classes cliniques soient ajoutées afin de permettre l'admission à ce programme d'élèves dont les anomalies sont autres que les difficultés d'apprentissage.

3.4.13 Que, dans les prochains trois (3) ans, le modèle de services offerts aux élèves ayant des troubles de la parole et du langage et aux élèves mésadaptés socio-affectifs soit réévalué.

3.4.14 Que soit étudiée la possibilité de progressivement réorganiser les ressources humaines destinées à l'enfance en difficulté de façon à permettre la création d'une banque d'aides-enseignants itinérants. Ces derniers faciliteraient la participation d'élèves placés à l'extérieur de leur école communautaire à des activités dans ce milieu. Ceci aiderait aussi à l'intégration d'élèves en provenance d'institutions.

3.4.15 Que, dans les prochains trois (3) ans, un réseau de bénévoles soit mis sur pied.

3.4.16 Qu'un fond de contingence soit prévu au budget (achat d'équipement hautement spécialisé nécessaire au fonctionnement de certains élèves en difficulté en classe ordinaire, transport, activités d'intégration, etc.).

3.4.17 Qu'une étude soit entreprise afin d'évaluer les coûts pour aménager le plus grand nombre possible de nos écoles de façon à ce qu'elles puissent pour la plupart accueillir des élèves handicapés physiques.

3.4.18 Que, dans les prochains trois (3) ans, soient conçus des plans de mise en oeuvre pratiques de "mainstreaming" et d'intégration pour des populations-cibles ayant des besoins très particuliers e.g. handicapés physiques.

3.4.19 Qu'au niveau secondaire, le mode actuel de prestation de services soit maintenu pour les élèves surdoués et pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

3.4.20 Que ce mode de prestation soit évalué de façon continue.

3.4.21 Pour les élèves du palier secondaire ayant d'autres types de difficultés, que des options créatrices soient inventoriées et mises à l'essai. Qu'à l'intérieur de ces options, on tienne compte de l'importance de l'intégration à des paliers post-secondaires et au monde du travail.

Chapitre quatrième: Plan de mise en oeuvre

4.1 Buts
4.2 Objectifs
4.3 Stratégies
4.4 Ressources humaines
4.5 Ressources matérielles
4.6 Evaluation
4.7 Echéancier
4.8 Recommandations

Chapitre quatrième: Plan de mise en oeuvre

Comme il a été indiqué plus tôt seules des bonnes intentions ne suffisent pas à permettre un transfert dans la pratique des principes liés au processus de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier. Le plan de mise en oeuvre qui suit pourra, nous l'espérons, grâce à une démarche structurée, développer des attitudes encore plus favorables face à cette orientation pédagogique, augmenter le sentiment d'efficacité des intervenants et assurer un progrès dans la croissance de la collectivité des élèves.

4 Plan de mise en oeuvre

4.1 Buts	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
Développer les attitudes propres à la scolarisation et à l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier.	Informer les enseignants de la réorientation suggérée dans le présent document.	-Présentations aux directions d'école -Présentation à chaque équipe-école sur invitation de la direction	-Surintendant des écoles, Service à l'élève -Directions d'école -Membres du comité d'étude, scolarisation et intégration -Equipe multidisciplinaire rattachée à l'école	-Impression du rapport	-Compilation des réactions	Année scolaire 87-88
	Elaborer au niveau local un plan de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier.	-Formation d'un comité local de «mainstreaming» et d'intégration : .Direction d'école .Cons. pédagogique .Personnel non-ens. .Ens.-ressource .Enseignants -Production d'un rapport contenant le plan d'action	-Directions d'école -Equipes-écoles -Services éducatifs -Universités	-Documents de référence	-Rétroaction régulière sur la démarche	Année scolaire 87-88 Année scolaire 88-89
	Mettre en place des mécanismes de communication efficace.	-Horaires systématiques pour les intervenants concernés	-Directions d'école -Comités locaux	-Horaires -Temps de planification	-Mises au point à la fin de chaque trimestre	Année scolaire 87-88
	Sensibiliser le grand public, parents, enseignants, enfants, aux différences individuelles.	-Réunions structurées -Echanges informels -Mises en situation -Etudes thématiques -Activités conjointes -Publicité	-Comités locaux -Services éducatifs -Universités -Agences communautaires -Service de relations publiques	-Moyens audio-visuels -Documents de référence -Documents publicitaires -Médias d'information	-Rétroactions des participants -Compilation de différents témoignages	Selon les besoins
	Cultiver le sentiment d'appartenance à l'école communautaire.	-Planification conjointe -Suivi par l'école communautaire -Gestion créatrice des ressources budgétaires	-Service à l'élève -Deux équipes-écoles -Aides-enseignants -Bénévoles -Services éducatifs	-Transport -Aménagement physique	-Observation systématique de l'impact de telles activités	Année scolaire 87-88

4.1 But	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
Mettre en oeuvre le modèle interactif décrit au chapitre troisième.	Etudier la faisabilité des mécanismes énumérés au chapitre troisième.	-Recherches documentaires -Consultations -Evaluation des besoins -Comité d'étude	-Directeur général -Surintendants -Comité d'étude, scolarisation et intégration -Milieux où ces expériences semblables se vivent -Service à l'élève	-Documents de référence	-Evaluation de la rentabilité de chacun des mécanismes suite à leur mise en place pour une année scolaire	Année scolaire 87-88
	Estimer les coûts à encourir pour l'aménagement approprié de la plupart des écoles pour l'accueil des handicapés physiques.	-Evaluation systématique de la situation	-Service à l'élève -Services des installations	-Budgétisation appropriée	-Etude de l'impact budgétaire	Année scolaire 87-88
	Mettre sur pied un réseau de bénévoles.	-Enquête auprès de certaines agences communautaires et certaines personnes-clés	-Adjoint éducatif, S.El. -Service à l'élève -Agent de liaison - Centre de soins pour enfants -Bureau central de bénévolat -Collège Algonquin -Service de relations publiques	-Lignes de conduite et horaires bien structurés	-Rencontres régulières	Année scolaire 88-89
	Développer un volet (mainstreaming) et intégration à l'intérieur du programme de formation offert au CAP.	-Planification conjointe -Recension des écrits -Observations-milieux stratégiques -Définitions précises des informations et de la formation à offrir	-Services éducatifs -Universités -Comité d'étude, scolarisation et intégration -Praticiens vivant la situation	-Matériel pédagogique -Documents de référence	-Consultations auprès de gestionnaires, du comité consultatif E.E.D., de praticiens	Année scolaire 87-88

4.1 But	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
	Développer un volet «Supervision de la mise en oeuvre des prog. d'éducation» à l'intérieur du programme de perfectionnement des directions d'écoles.	-Idem	-Idem	-Idem	-Idem	-Idem
	Dispenser le perfectionnement qui s'adresse aux composantes «mainstreaming» et intégration.	-Ateliers -Démonstrations -«Coaching» -Supervision de la mise en oeuvre des programmes d'éducation -Cours	-Services éducatifs -Universités -Ministère de l'Education -Conseils avoisinants -Directions d'école	-Temps de planification -Matériel pédagogique -Frais de déplacement	-Rétroaction des participants -Suivi : mise en oeuvre en salle de classe	Année scolaire 87-88
	Communiquer de façon constante et efficace avec les parents et tous les intervenants concernés.	-Mise en oeuvre des mécanismes visant l'intégration et la réinsertion décrits dans le présent document -Rencontres des comités locaux -Etudes de cas -Travail coopératif	-Directions d'école -Service à l'élève -Equipes-écoles -Agences communautaires -Comités locaux	-Temps de planification -Dossiers à jour	-Ecoute des commentaires favorables ou non reliés au processus de scolarisation, d'intégration -Bilan qualitatif et quantitatif des diverses communications	Continuel
Augmenter l'autosuffisance de l'école communautaire dans la prestation des services aux élèves en difficulté.	Eduquer tous les élèves dans un milieu le moins restrictif possible et dans un contexte d'apprentissage le plus normalisant qui soit.	-Inscription graduelle de tous les élèves fréquentant une école régulière en classes ordinaires	-Service à l'élève -Directions d'école -Aides-enseignants -Bénévoles -Equipes-écoles -Comités locaux	-Horaire -Transport -Temps de planification -Matériel pédagogique -Frais de cours -Frais de déplacement	-Evaluation formative -Bilan de la situation à la fin de chaque trimestre -Révision annuelle	Suite à l'étude des besoins et des possibilités

4.1 But	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
	Planifier des activités pédagogiques en salle de classe ordinaire avant de référer un cas au C.I.P.R.	-Formation -Consultations -Cours dans des milieux académiques à la fine pointe des théories et pratiques dans le domaine -Observations dans des milieux scolaires appropriés -«Coaching»	-Services éducatifs -Universités -Conseils avoisinants -Ministère de l'Education -Directions d'école -Comités locaux	-Conférences, cours consultations auprès d'experts, frais de déplacement -Monographie#2 (M.E.O.) et autres documents de référence	-Observations systématiques du développement des élèves	Année scolaire 87-88
	Identifier les besoins des élèves par l'évaluation de leurs habiletés fonctionnelles et des processus utilisés dans une démarche d'apprentissage.	-Formation -Consultations -«Coaching» -Révision du Rapport synthèse 3-S.E. -Révision, lignes de conduite pour les C.I.P.R.	-Services éducatifs -Universités -Ministère de l'Education -Equipes-écoles -Comités locaux	-Rapport synthèse révisé -Conférences, cours, consultations auprès d'experts, frais de déplacement -Documents de référence -Lignes de conduite pour les C.I.P.R. révisées	-Compilations statistiques : nombre d'identifications et de placements; de scolarisations; d'intégrations et de réinsertions	Année scolaire 87-88
	Mettre à l'essai différentes modalités de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en courant régulier.	-Augmentation des classes cliniques et élimination des classes distinctes pour D.A.S -Placement d'élèves ayant d'autres types d'anomalies en classes cliniques	-Surintendant du Service à l'élève -Directions d'école -Service à l'élève -Equipes-écoles -Enseignants attitrés auxdits programmes	-Conférences, cours, consultations auprès d'experts, frais de déplacement -Documents de référence	-Observations systématiques : adaptation scolaire et progrès cognitifs des élèves	Septembre 87
		-Ajout d'autres classes cliniques				Septembre 88
		-Etudes exhaustives du modèle de services offerts aux T.P.L. et M.S.A	-Surintendant du Service à l'élève -Directions d'école -Services éducatifs -Equipes-écoles -Enseignants attitrés auxdits programmes	-Conférences, cours, consultations auprès d'experts, frais de déplacement -Documents de référence	-Réactions aux rapports des études	Septembre 88

4.1 But	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
		-Expérience pédagogique: «Mainstreaming» -Choix de l'école -Activités préalables : élaboration du projet, préparation de la population (adultes et enfants), pré-test, activités sociales dans l'école communautaire, planification pédagogique	-Surintendant du Service à l'élève -Directions d'école -Service à l'élève -Equipes-écoles -Système de soutien	-Affectation en personnel, temps de planification, transport, matériel pédagogique	-Observations systématiques	A être déterminé par gestion
		-Mise à l'essai : réinsertion des élèves	-idem	-idem	-idem	Temps de mise en oeuvre: 3 années scolaires
		-Suivi : post-test, rédaction du rapport	-idem	-idem	-Rapport de recherche	
		-Expérience pédagogique: sentiment d'appartenance à la classe ordinaire et à l'école communautaire -Choix de l'école -Activités préalables	-Surintendant du Service à l'élève -Adjoint éducatif, S.El. -Service à l'élève -Directions d'école -Equipes-écoles -Système de soutien -Comité local	-idem	-Observations systématiques	idem
		-Mise à l'essai	-idem	-idem	-idem	
		-Suivi	-idem	-idem	-Rapport de recherche	

4.1 But	4.2 Objectifs	4.3 Stratégies	4.4 Ressources humaines	4.5 Ressources matérielles	4.6 Evaluation	4.7 Echéancier
		-Expérience pédagogique: intégration productive à la communauté -Choix de l'école -Activités préalables	-idem	-idem	-Observations systématiques	A être déterminé par gestion
		-Mise à l'essai	-idem	-idem	-idem	Temps de mise en oeuvre: 3 années scolaires
		-Suivi	-idem	-idem	-Rapport de recherche	
Généraliser les principes directeurs du mainstreaming et de l'intégration.	Mettre en oeuvre les recommandations des rapports de recherche.	-Mesure appropriées	-Selon les recommandations des rapports de recherche	-Selon les recommandations des rapports de recherche	-Suivi systématique	Selon les recommandations des rapports de recherche

4.9 Recommandation

Que le plan de mise en oeuvre pour la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier selon les modalités décrites dans le chapitre quatrième soit accepté et s'amorce dès septembre 1987.

Chapitre cinquième: Vue d'ensemble - Recommandations

Le présent chapitre reprend successivement les recommandations qui se trouvent en fin de chaque chapitre.

Chapitre 1:

Que, dans une progression planifiée, grâce à des mécanismes qui seront précisés plus loin, la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté dans le milieu le moins restrictif possible soient favorisées.

Chapitre 2:

Que les mesures appropriées soient prisés afin que la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier s'effectuent dans les conditions et selon les critères énumérés dans le chapitre deuxième.

Chapitre 3:

3.1 Que le modèle Interactif décrit dans le présent chapitre soit adopté.

3.2 Que les modalités et les projets de mise à l'essai d'expériences pédagogiques de scolarisation et d'intégration d'élèves en difficulté en courant régulier énumérés plus tôt soient mis en oeuvre selon les conditions prévues au prochain chapitre.

3.3 Que les mécanismes généraux énumérés dans le chapitre troisième soient étudiés par les partis concernés afin que les mesures assurant leur mise en oeuvre soient graduellement instaurées dans les prochains trois (3) ans.

3.4 Que les mécanismes spécifiques élaborés à la section 3.3 soient adoptés comme la démarche à suivre pour tous les cas d'intégration et de réinsertion d'élèves en difficulté.

3.5 Que des mécanismes soient prévus afin d'assurer les communications requises aux différentes étapes des démarches d'intégration et de réinsertion en classes ordinaires.

3.6 Que dès septembre 1987, chaque école amorce la mise sur pied d'un comité chargé d'étudier et de planifier le "mainstreaming" et l'intégration des élèves en difficulté.

3.7 Que durant l'année scolaire 1987-88 chaque comité d'école en collaboration avec le Service à l'élève, élabore un plan d'action pour sensibiliser les enseignants, les élèves et les parents aux implications du "mainstreaming" et de l'intégration.

3.8 Que, dans un travail de collaboration entre les trois (3) services éducatifs, soit élaboré, durant l'année scolaire 1987-88, un plan systématique de perfectionnement pédagogique pour le personnel enseignant.

3.9 Que, dans le cadre du perfectionnement professionnel susmentionné, un certain nombre d'enseignants soient encouragés à s'inscrire à des cours portant sur les plus récentes approches dans le domaine de la communication écrite, puisque l'absence d'habiletés de la part des élèves dans ledit domaine freine leur scolarisation et leur intégration en courant régulier.

3.10 Qu'un (1) enseignant de chaque type de classes distinctes puisse aller faire de l'observation dans des milieux où l'on pratique le "mainstreaming" et l'intégration.

3.11 Que dès septembre 1987, les classes cliniques desservant présentement les élèves ayant des anomalies de communication soient augmentées afin que toute la population-cible (élèves ayant des difficultés d'apprentissage à un degré de moyen à grave) soit ainsi desservie.

3.12 Que, dans les prochains deux (2) ans, d'autres classes cliniques clinique soient ajoutées afin de permettre l'admission à ce programme d'élèves dont les anomalies sont autres que les difficultés d'apprentissage.

3.13 Que, dans les prochains trois (3) ans, le modèle de services offerts aux élèves ayant des troubles de la parole et du langage et aux élèves mésadaptés socio-affectifs soit réévalué.

3.14 Que soit étudiée la possibilité de progressivement réorganiser les ressources humaines destinées à l'enfance en difficulté de façon à permettre la création d'une banque d'aides-enseignants itinérants. Ces derniers faciliteraient la participation d'élèves placés à l'extérieur de leur école communautaire à des activités dans ce milieu. Ceci aiderait aussi à l'intégration d'élèves en provenance d'institutions.

3.15 Que, dans les prochains trois (3) ans, un réseau de bénévoles soit mis sur pied.

3.16 Qu'un fond de contingence soit prévu au budget (achat d'équipement hautement spécialisé nécessaire au fonctionnement de certains élèves en difficulté en classe ordinaire, transport, activités d'intégration, etc.).

3.17 Qu'une étude soit entreprise afin d'évaluer les coûts pour aménager le plus grand nombre possible de nos écoles de façon à ce qu'elles puissent pour la plupart accueillir des élèves handicapés physiques.

3.18 Que, dans les prochains trois (3) ans, soient conçus des plans de mise en oeuvre pratiques de "mainstreaming" et d'intégration pour des populations-cibles ayant des besoins très particuliers e.g. handicapés physiques.

3.19 Qu'au niveau secondaire, le mode de prestation des services soit maintenu pour les élèves surdoués et pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

3.20 Que ce mode de prestation soit évalué de façon continue.

3.21 Pour les élèves du palier secondaire ayant d'autres types de difficultés, que des options créatrices soient inventoriées et mises à l'essai. Qu'à l'intérieur de ces options, on tienne compte de l'importance de l'intégration à des paliers post-secondaires et au monde du travail.

Chapitre 4:

Que le plan de mise en oeuvre pour la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier selon les modalités décrites dans le chapitre quatrième soit accepté et s'amorce dès septembre 1987.

Conclusion

Le présent rapport s'insère dans le cadre de l'évolution pédagogique vécue actuellement au CESCO. De ce fait, il ne se veut pas un document de plus à mettre en oeuvre mais bien un élément intégrant du Renouveau pédagogique et de la démarche d'évaluation du rendement des élèves. L'étude de la dernière année portant sur les processus de scolarisation et d'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires a démontré la nécessité de continuer dans cette veine. C'est pour cette raison qu'on a choisi de modifier les pratiques tout en profitant des succès passés et des orientations globales actuelles. Il est important d'insister sur le fait que c'est dans les coeurs, dans les têtes et dans les actions que se vit l'esprit du "mainstreaming" et de l'intégration.

S'inspirant des récentes sessions de formation au CAP (Joyce, Nedeger et Seller), afin de vraiment juger de l'impact des modifications suggérées, l'option retenue en est une qui ne veut rien changer radicalement mais permettre aux gens de vivre certaines expériences. Une approche évaluative systématique de ces expériences en garantiront la pertinence et éviteront des faux pas qui pourraient pénaliser les élèves. Tous seront ainsi assurer d'intervenir avec cohérence.

ANNEXE 1

Lexique

Anomalies: voir Education de l'enfance en difficulté, manuel d'information, 1985, pp. 13 à 18.

Condition: "Etat, situation, fait dont l'existence est indispensable pour qu'un autre état, un autre fait existe." 5

Contenu: unité de connaissance d'une matière, d'une discipline, d'un programme.

Contexte psychologique: ensemble des éléments qui dans une circonstance particulière s'adresse à la composante psychologique de l'être: communication, climat socio-affectif, relations interpersonnelles, etc.

Critères: "caractère, signe qui permet de distinguer une chose, une notion, de porter sur un objet, un jugement d'appréciation." 6

Différences individuelles: caractéristiques propres à chaque personne.

Ecole communautaire: école fréquentée par les enfants d'un même arrondissement.

Ecole régulière: école comprenant des classes ordinaires et des classes d'enfance en difficulté (pour les élèves requérant un placement spécialisé pas toujours située dans leur arrondissement).

Equipe-école: tout intervenant impliqué sur une base régulière dans une école ou au service d'une école; peut inclure le Surintendant de l'école, l'adjoint éducatif, le conseiller pédagogique, le personnel enseignant, le personnel de soutien, parents et bénévoles, l'équipe multidisciplinaire du S.El., les enseignants itinérants ou les enseignants des écoles de services, qui participent conjointement à l'éducation de tous les élèves inscrits à ladite école.

5 Robert P. (1981), Dictionnaire de langue française, Paris: Le Robert. p. 360.

6 Ibid.

Lexique (suite)

Equipe-système: tous les intervenants d'un système scolaire: gestionnaires, équipes-écoles, personnel des Services éducatifs, parents concernés, etc., qui participent conjointement à l'éducation de tous les élèves inscrits dans ledit système.

Gestionnaires: personnes qui dirigent un organisme.

Habileté: "ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, mis en oeuvre dans une situation donnée. Il peut s'agir de savoir-faire cognitifs, affectifs ou psychomoteurs" 7

Habiletés fonctionnelles: habiletés d'ordre cognitif, affectif, social et psychomoteur qui permettent à un individu de fonctionner adéquatement dans un système donné (parfois moyennant certains ajustements techniques mineurs).

Holistique: perspective pédagogique qui perçoit l'enfant comme un tout et ses apprentissages comme intégrés.

Individualisation de la programmation: "rendre individuel en adaptant ou en attribuant à l'individu." 8

Intervention spécialisée directe: ceci suppose une intervention particulière directe auprès de l'enfant par un intervenant autre que le titulaire de la classe ordinaire. Il peut s'agir de l'enseignant-ressource, de l'orthophoniste, du physiothérapeute, etc. L'intervention peut s'effectuer soit en salle de classe soit dans un local aménagé à cet effet.

Intervention spécialisée indirecte: ceci suppose que l'enseignant fait appel à l'avis d'un expert-conseil (enseignant-ressource, psychologue, conseiller pédagogique) pour orienter son intervention auprès d'un élève en difficulté. Si on s'en reporte au modèle de la Pyramide de Reynolds, il s'agirait des deux (2) étapes suivantes: classes ordinaires et consultation de spécialistes; classes ordinaires et aides complémentaires.

7 Gouvernement du Québec (1985). Eléments de docimologie. Québec: Ministère de l'éducation, p. 11

8 Robert P. (1981). Dictionnaire de langue française. Paris: Le Robert. p. 991.

Lexique (suite)

Méthodes de travail: "ensemble de démarches raisonnées, suivi pour parvenir à un but". 9 Pour l'enfant, moyens, procédés, techniques qui lui permettront d'effectuer adéquatement une tâche d'apprentissage.

Milieu communautaire: Environnement où réside l'enfant et sa famille.

Milieu hautement spécialisé: indique tout placement à l'extérieur de l'école régulière soit l'école spécialisée, soit le centre de soins, soit un internat, etc.

Milieu physique: espace matériel dans lequel l'élève est placé, écoles, classes, etc.

Milieu spécialisé: Tout milieu de l'école ordinaire où une qualification additionnelle est exigée de la part de l'enseignant qui y oeuvre e.g.: classes cliniques, classes distinctes.

Modification de la programmation:
adaptation des stratégies pédagogiques aux besoins particuliers d'un élève (les changements apportés pourront toucher le contenu et le contenant éducatifs).

Personnel de soutien: personnel qui par sa contribution appuie l'action des premiers responsables d'une tâche, e.g. - secrétaire, aides-enseignants, concierges.

Processus: "ensemble de phénomènes conçu comme actif et organisé dans le temps." 10

Professionnels non-enseignants: spécialistes dans une discipline autre que la pédagogie, e.g. - orthophoniste, psychologue, travailleur social, etc.

9 Robert P. (1981) Dictionnaire de langue française. Paris: Le Robert, p. 1191.

10 Ibid. p. 1555.

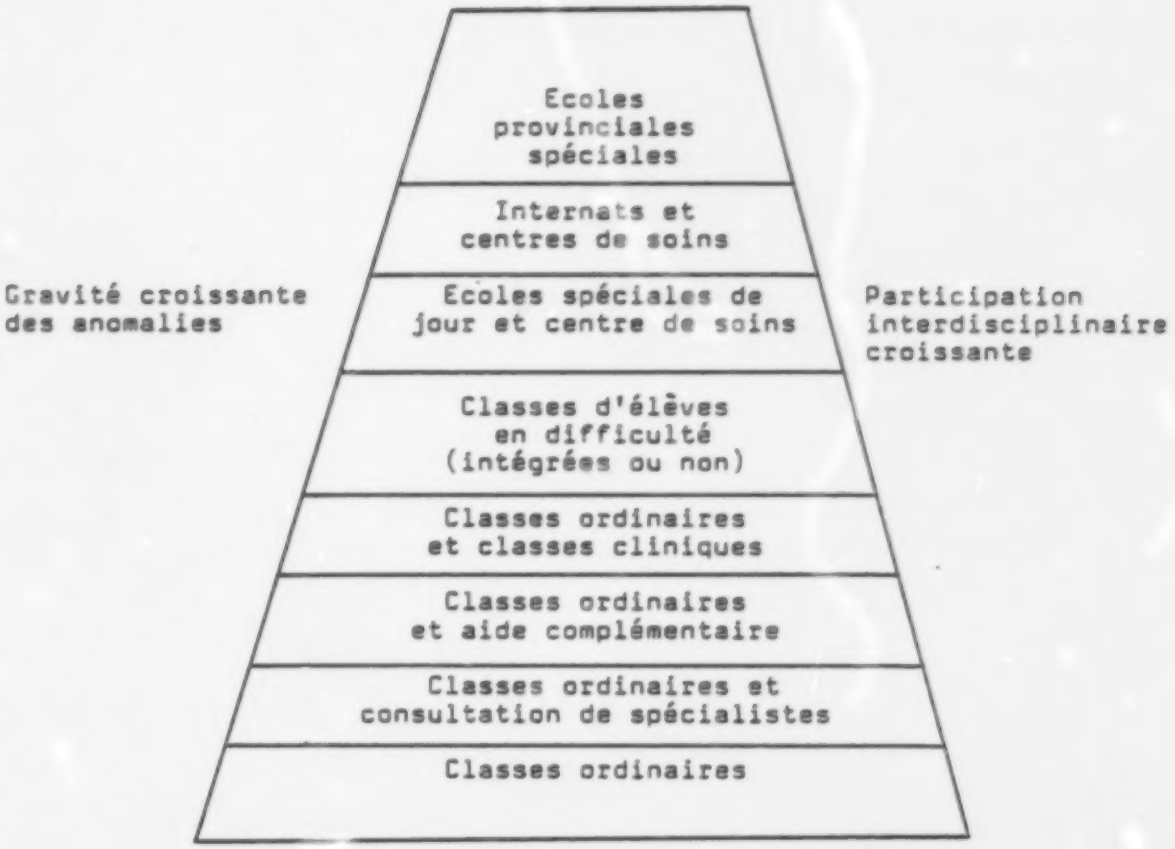
Lexique (suite)

Rééducation:
- processus pédagogique par lequel on vise à rendre un élève fonctionnel dans un contexte éducatif;
- examine le rythme et le style d'apprentissage de l'élève;
- vise le développement d'habiletés cognitives, sociales, affective , psychomotrices;
- le contenu ne devient qu'un véhicule possible pour le développement desdites habiletés et de méthodes de travail appropriées;
- processus coopératif dans lequel l'élève participe activement en recourant à des stratégies personnelles;
- implique la référence constante de l'enfant à des schèmes personnels.

Récupération: stratégies par lesquelles on tente dans le contexte éducatif de combler l'écart pédagogique entre le niveau de fonctionnement attendu et le rendement actuel, ne tient compte que du rythme d'apprentissage de l'élève et du contenu.

ANNEXE 2

MODELE REYNOLDS 11



11 Ontario council of administrators of special education, 1978.

ANNEXE 3

Questions et réponses

Les questions qui suivent sont celles qui reviennent le plus souvent dans les débats portant sur la scolarisation et l'intégration des élèves en difficulté en courant régulier.

1. Quelles raisons donnent les protagonistes du "mainstreaming" et de l'intégration pour les revendiquer?

D'après eux, un élément primordial de l'apprentissage d'un enfant est absent quand il y a ségrégation sociale d'avec les pairs. D'après eux, l'école est un microcosme de la société et le fait que des personnes avec des différences individuelles peuvent y interagir entraînera des conséquences positives d'acceptation des personnes handicapées dans la société.

2. Quels questionnements ont entraîné les changements d'orientations pédagogiques?

De plus en plus les programmes de formation de l'enseignement font valoir le fait que le potentiel intellectuel d'une personne est apte à être développé ou limité selon les expériences stimulantes vécues. Dans le passé, dans le but de respecter un rythme lent, on est tombé dans l'excès de trop réduire le contenu pédagogique: il y avait moins de temps passé sur la tâche d'apprentissage. Pas étonnant qu'un élève avait toujours du mal à lire après deux ans de récupération car il avait surtout travaillé des techniques instrumentales.

Il ressort aussi que les individus n'ont pas tous le même style d'apprentissage et le même bagage d'expertises. A la lumière de ces considérations et pour ne pas tomber dans un excès contraire qui pousserait les élèves en difficulté aux limites de leur émotivité, il faut focaliser sur d'autres approches. Il faut viser le développement d'habiletés multiples, l'utilisation de modèles variés, qui permettront à tous les élèves d'accéder à des contenus variés et marginalisant moins la personne différente. Le contenu n'est donc plus l'objectif à atteindre mais bien un véhicule qui favorise le développement desdites habiletés.

Questions et réponses (suite)

3. Quelles sont les clés du succès en ce qui a trait au "mainstreaming" et à l'intégration des élèves en difficulté?

La prudence, la patience, une communication efficace, une ouverture d'esprit, un bon jugement professionnel, des habiletés dans le domaine des relations interpersonnelles, des conditions physiques et psychologiques adéquates.

4. Les élèves dits "normaux" seront-ils pénalisés parce que des élèves en difficulté se trouveront dans leur classe?

Les recherches ne sont pas toutes d'accord sur cette question. Si aucun changement ne s'effectue en salle de classe et que l'enseignement reste centré sur le rendement et des attentes univoques pour tous, c'est l'élève en difficulté qui souffrira (Féger, 1985).

Si l'approche pédagogique est polyvalente et qu'elle vise le développement global de la personne, on peut formuler l'hypothèse que les élèves qui vivent avec des enfants en difficulté dans leur salle de classe ont plus de chance que les gens des générations précédentes. Ils apprennent à vivre la différence en développant des attitudes d'acceptation et de tolérance envers l'autre (Appoloni et Cook, 1975).

5. Est-ce que le fait que des élèves en difficulté soient dans une salle de classe entraîne automatiquement l'interaction sociale?

Non. Les enseignants ont ici un rôle très important à jouer. Ils doivent structurer leur programmation de façon à assurer des occasions d'interaction positive et productive (Fredericks et al., 1976; Allan, 1980; Cooper et Holt, 1981).

Questions et réponses (suite)

6. **Est-ce que l'enseignant de la classe ordinaire se retrouvera seul avec tous les élèves en difficulté et avec tous les problèmes?**

Il ne faut pas et tel n'est pas le but. Comme il a été souligné plus tôt, c'est toute l'équipe-école et toute l'équipe-système qui prend charge de tous les élèves. Le travail coopératif ne sera pas chose facile dans les débuts cependant car, comme le dit si bien Joyce, les enseignants ont été habitués à travailler dans leurs petites boîtes. Il faut toutefois faire confiance à l'équipe-système: elle y arrivera.

7. **Comment un enseignant peut-il réussir à couvrir son programme et à évaluer ses élèves en difficulté?**

Selon les orientations pédagogiques préconisées au CESCO et dans la province dans les derniers dix (10) ans, le programme ne doit pas être au coeur des préoccupations de l'enseignant mais bien l'enfant. Dans une perspective d'intégration, le contenu doit être relégué au second plan et le contenant aménagé de façon à stimuler le développement d'habiletés fonctionnelles. Cela ne veut pas dire que les tâches d'apprentissage ne seront pas nombreuses mais qu'elles seront adaptées au rythme et au style de chaque élève. De ce fait les modalités d'évaluation, le contenu de l'évaluation de même que la communication des progrès ne peuvent être les mêmes pour tous.

8. **Jusqu'à quel point l'évaluation qu'on fera des enseignants sera-t-elle défavorisée à cause de la présence d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires?**

S'il y a prise de position en faveur du "mainstreaming" et de l'intégration des élèves en difficulté c'est tout le système qui doit l'endosser et intervenir avec cohérence. Il ne faudra pas que le rendement des élèves (d'un point de vue quantitatif) soit l'unique indice du succès de l'enseignement. C'est toute la qualité de l'éducation qu'il faudra regarder.

Questions et réponses (suite)

9. Comment les parents réagiront-ils à la présence d'élèves en difficulté dans la salle de classe de leur enfant?

Les réactions seront sûrement partagées. Il faut comprendre les craintes normales face au différent. Si l'équipe-système est convaincue des principes, si elle met les structures de communication en place, si elle démontre qu'elle répond aux besoins individuels de tous les enfants, ça devrait aller.

10. Est-ce pour un Conseil un moyen détourné d'épargner de l'argent?

Absolument pas. La seule différence c'est que les ressources monétaires peuvent être assignées de façon différente.

11. Jusqu'à quel point les Services éducatifs seront-ils impliqués dans le projet d'intégration?

La scolarisation et l'intégration de l'élève en difficulté en courant régulier requièrent une action pédagogique concertée mais aussi diversifiée de par les besoins variés des élèves en difficulté. C'est ainsi que pour certains cas d'élèves la réorganisation du milieu d'apprentissage sera l'objectif visé. Le Service à l'enseignant pourrait alors accompagner l'enseignant pour la mise en place de centres d'apprentissage.

Dans d'autres cas, il s'agira de modifications à l'horaire pour offrir un plus grand nombre d'ateliers à l'élève. Le Service à l'école pourrait alors être d'un précieux secours.

Le Service à l'élève est directement impliqué de par son mandat. Les possibilités de collaboration sont illimitées: orientations pédagogiques, formation, ressources didactiques, planification pédagogique, etc.

ANNEXE 4

Critères fonctionnels

Le concept de critères fonctionnels en est un qui est assez récent. Les auteurs et les chercheurs sont en train de le définir. Ci-joint des documents conçus par Janine Bellec, orthopédagogue au Centre Jules-Léger, et dont le contenu s'apparente au concept de critères fonctionnels. Les textes ont été distribués à l'intérieur de sessions de formation dans le domaine de l'évaluation orthopédagogique.

ELEMENTS DE L'EVALUATION PEUVENT ETRE REGROUPES EN CINQ (5) CATEGORIES

1) Les capacités d'apprentissage:
   - structuration et organisation perceptive
   - mémoire verbale et apprentissage

2) La communication orale: l'aspect réceptif
   l'aspect expressif

3) La communication écrite: Lecture
   Ecriture
   Mathématique

4) Attitudes en situation d'apprentissage:
   - attitude académique
   - attitude comportementale

5) La communication sociale

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

SYNTHESE DE L'EVALUATION DES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE

POINTS A EVALUER	HABILETES A IDENTIFIER	PRINCIPES A RESPECTER (CONTEXTE)
CAPACITE A S'ORGANISER FACE A UNE TACHE NON-VERBALE (FIGURE DE REY)	- observation globale et segmentaire - organisation de la structure - utilisation des relations entre les différents éléments - ajustement en cours d'exécution - revision de la tâche - utilisation de l'expérience acquise	- laisser à l'enfant le temps nécessaire pour résoudre la tâche - commenter positivement les éléments présents si l'enfant paraît bloqué - donner des indices pour permettre à l'enfant de poursuivre s'il n'arrive plus à continuer - laisser à l'enfant la possibilité de faire des commentaires sur la tâche effectuée - donner un feedback immédiat une fois la tâche terminée
CAPACITE A S'ORGANISER FACE A UNE TACHE VERBALE (MOTS DE REY)	- réception de plusieurs informations orales - effort maintenu peu importe la performance - utilisation de l'expérience acquise (modification des stratégies) - établissement de points de repère	

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

SYNTHESE DE L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE

POINTS A EVALUER	HABILETES A IDENTIFIER	PRINCIPES A RESPECTER (CONTEXTE)
CAPACITE A UTILISER UNE INFORMATION ORALE (langage réceptif)	- sélection d'idées - organisation des idées - structure des idées - reformulation au niveau des termes et des structures de phrases utilisées - vérification de la compréhension du message perçu - action initiée selon l'information perçue	- utiliser un contexte le plus près du spontané - identifier avec l'enfant ses sujets d'intérêts - sélectionner un sujet d'intérêt pour l'enfant - laisser l'enfant s'exprimer à sa façon en évitant des consignes qui éloigne de la spontanéité - s'attarder au contenu et à la forme en terme d'expression et non de valeur - accorder du temps à l'enfant et respecter son mode d'expression - interpréter les résultats en tenant compte du processus utilisé par l'enfant
CAPACITE A TRANSMETTRE UNE INFORMATION ORALE (langage expressif)	- sélection des éléments importants - perception de la structure - formulation du message en termes de précision et de clarté - vérification de la compréhension du message transmis - reformulation amenant plus de précision si nécessaire	

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ÉCRITE (ÉCRITURE)

Point à évaluer	Habiletés à observer

CAPACITÉ À TRANSMETTRE UNE INFORMATION ÉCRITE	- identification d'un sujet
	- sélection des idées en rapport avec le sujet
	- organisation des idées développées
	- formulation adéquate
	- présentation externe du sujet (code écrit)
	- utilisation du code orthographique:
	  - phonétique
	  - usage
	  - grammaire
	- révision du texte écrit aux niveaux organisation, structure, formulation et orthographique

Principes à respecter (contexte)

- permettre à l'enfant d'utiliser son bagage langagier au lieu de se débattre avec celui de l'adulte
- chercher à comprendre le processus qu'utilise l'enfant pour transmettre sa pensée par écrit en s'informant des raisons qui l'incite à opter pour telle ou telle démarche
- amener l'enfant à découvrir par lui-même la possibilité de "rectifier" certains aspects de la tâche au lieu de leur fournir notre propre modèle
- s'assurer que l'on a préciser à l'enfant les aspects adéquats de sa démarche tout en lui faisant observer les points à améliorer pour lui faciliter la tâche.

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

SYNTHESE DE L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION ECRITE

LECTURE

Point à évaluer

CAPACITE A UTILISER UNE INFORMATION ECRITE (LECTURE)

Habiletés à identifier

- identifier le sujet traité
- ressortir le sens global du message

→ compréhension

- sélectionner les éléments importants perçus
- démontrer par certains éléments du texte la pertinence des éléments sélectionnés
- préciser le sens de mots-clés à l'aide du contexte
- utiliser les indices graphiques de façon efficace

→ analyse

- résumer dans ses mots l'essentiel des informations perçues
- donner son avis sur le contenu retenu
- identifier et/ou utiliser certaines informations dans d'autres contextes.

→ synthèse

Principes à respecter (contexte)

- choisir des textes en tenant compte de l'enfant qu'on évalue
- identifier préalablement ce que vous voulez évaluer
- avant que l'enfant entreprenne la lecture du texte lui dire clairement ce que vous attendez de lui une fois sa lecture terminée
- laissez lui le temps qu'il veut pour prendre connaissance du texte
- assurez-vous que par vos questions vous ne le dirigez pas vers votre perception du contenu mais que vous l'aidez à préciser la sienne
- si vous tenez à vérifier sa lecture orale, laissez-lui le temps d'en prendre connaissance avant et dites-lui ce que vous recherchez dans cette tâche demandée.

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

SYNTHESE DE L'EVALUATION DES ATTITUDES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Points à évaluer:

Attitude académique:

- peut percevoir globalement la tâche
- peut établir le lien entre le tout et ses parties
- peut utiliser ses connaissances
- peut organiser la tâche à résoudre
- peut se servir d'une méthode de travail
- peut identifier ses forces et difficultés

Attitude comportementale:

- peut relever des défis
- peut fournir des efforts
- peut poser des questions
- peut initier des réponses
- peut estimer les résultats
- peut accepter de l'aide

Principes à respecter (contexte)

S'assurer que les points évalués se situent dans un contexte de situation d'apprentissage académique et que les observations retenues soient le résultat de faits observables et non pas basées sur des impressions non vérifiées.

Janine Belloc
Année scolaire, 1986-87

COMMUNICATION SOCIALE

Capacité à communiquer socialement

- habileté à établir un contact
- habileté à garder un contact
- habileté à sélectionner les niveaux de langage:
  - a) selon les situations
  - b) selon les personnes
- habileté à initier une conversation
- habileté à terminer une conversation
- habileté à respecter les différents interlocuteurs
- habileté à s'impliquer de façon active dans les situations de groupe
- habileté à maintenir une communication:
  - a) avec l'adulte
  - b) avec ses pairs

Janine Bellec
Année scolaire, 1986-87

Partie 2

Etude sur la scolarisation et l'intégration des élèves déficients moyens dans le courant régulier

PARTIE 2

AVANT-PROPOS

Le domaine de la déficience moyenne n'échappe pas à l'évolution pédagogique qui se vit actuellement au CESCO. La Partie 2 du présent document se propose de présenter un court bilan de la question de l'intégration des élèves déficients moyens, puis de faire des recommandations à ce sujet et, finalement, de recommander un plan de mise en oeuvre échelonné sur trois ans. Elle a été rédigée par Mario Lajoie, Ph.D, en consultation étroite avec Marie-Antoinette Stolarik et Rhéaume Soucy.

Le lecteur se demandera peut-être pourquoi on a choisi de traiter séparément la question de l'intégration des élèves déficients moyens de celle des autres types d'élèves en difficulté. Il y avait, à la base de cette décision, plusieurs raisons. D'abord, des raisons d'ordre historique, dont entre autres le fait que les enfants et les adultes handicapés intellectuellement ont été, et sont encore, le groupe peut-être le plus ségrégé dans notre société, et qu'il existe sans doute, à leur égard, encore beaucoup de préjugés qui nécessitent une information particulière et très nuancée. Ensuite, des motifs relatifs à l'expertise, le comité directeur a préféré en effet s'en remettre à ceux qui, dans le Conseil, avaient plus d'expérience et de connaissances sur la question parce qu'ils oeuvraient de façon régulière auprès de cette population. Finalement, il y avait des raisons pratiques, comme le fait qu'il s'agit d'une population d'élèves relativement restreinte et qui nécessite parfois des services très spécialisés, et que la déficience moyenne est considérée séparément des autres types d'anomalies au niveau de la loi scolaire ainsi qu'au niveau des subventions accordées par le ministère de l'Education.

La Partie 2 comprend trois chapitres. Dans le chapitre premier, la déficience moyenne est définie, les services éducatifs offerts actuellement sont exposés et les tendances générales vis-à-vis l'intégration des élèves déficients moyens, l'opinion des parents et des intervenants ainsi que des expériences vécues au CESCO sont présentées. Le chapitre 2 examine brièvement trois modèles d'intégration et présente les prévisions d'élèves pour les trois prochaines années. Enfin, le chapitre 3 contient les dix recommandations du Comité d'étude suivies de quelques commentaires, et il expose un plan général de mise en oeuvre s'adressant à la question de l'intégration des élèves déficients moyens.

CHAPITRE PREMIER : Fondements théoriques et expériences pratiques

L'objectif principal de ce premier chapitre est d'établir quelques paramètres théoriques et pratiques relatifs à la déficience moyenne et à l'intégration de cette clientèle scolaire avec des élèves du courant régulier. La déficience moyenne sera donc d'abord définie. Suivront un bref historique des services éducatifs offerts aux élèves déficients moyens ainsi qu'un aperçu des services actuels pour les francophones d'Ottawa-Carleton. La question de l'intégration sera ensuite abordée sous trois perspectives : 1° un survol des tendances générales en éducation et, plus particulièrement, en Ontario; 2° le point de vue de parents d'élèves déficients moyens francophones d'Ottawa-Carleton; et 3° l'opinion des intervenants actuellement impliqués dans la prestation des services éducatifs. Finalement, on fera état des expériences d'intégration des élèves déficients moyens qui ont eu lieu au CESCO durant l'année scolaire 1986-87.

1.1 Définition de la déficience moyenne

Dans son manuel d'information Education de l'enfance en difficulté (1985, p. 18), le ministère de l'Education définit la déficience moyenne en se référant à la déficience légère. Il dit de la déficience moyenne qu'elle est une grave difficulté d'apprentissage caractérisée, d'une part, par une inaptitude à suivre le programme d'enseignement destiné aux élèves déficients légers en raison d'un développement intellectuel lent et, d'autre part, par une aptitude limitée à l'apprentissage scolaire, à l'adaptation sociale et à subvenir à ses propres besoins. Dans la région d'Ottawa-Carleton, tous les élèves déficients moyens ont été identifiés par un comité I.P.R. inter-conseils, et ce sur la base de données fournies par une équipe multidisciplinaire.

Il faut noter cependant que, sous l'identification de déficient moyen, se trouvent des élèves dont le handicap intellectuel et le fonctionnement adaptatif varient de beaucoup. En fait, le Ministère identifie comme déficient moyen non seulement les élèves dont le retard de développement est moyen, mais aussi ceux qui ont un retard grave ou profond.

Chez la plupart des élèves déficients moyens, il existe un facteur étiologique de nature biologique et/ou organique (dommage cérébral sévère, anomalie chromosomique, etc.), et souvent il se trouve d'autres anomalies associées à ce facteur (dysfonctionnement neuro-musculaire, trouble de comportement, trouble de la vision ou de l'audition, trouble de la parole ou du langage, etc.).

La prévalence de la déficience moyenne dans la population totale des élèves est assez stable dans le temps. Elle correspond à 0,3% (± 0,1%) des élèves. Enfin, il faut noter que les conseils scolaires reçoivent des subventions pour offrir des services d'éducation aux élèves déficients moyens jusqu'à l'âge de 21 ans. Au-delà de cet âge, ils peuvent offrir des services à cette population mais sans octroi du Ministère.

1.2 Historique des services offerts aux élèves déficients moyens

L'histoire de l'enseignement aux élèves déficients moyens en Ontario témoigne du passage de la ségrégation extrême à l'intégration. Le lecteur particulièrement intéressé à cette question pourra, pour de plus amples détails, se référer au rapport Maiden. Il suffira de rappeler ici que, avant 1969, les enfants déficients moyens ne pouvaient être considérés comme élèves des conseils scolaires et que, en vertu de certaines dispositions de la loi sur l'administration scolaire, ils étaient même explicitement exclus des écoles. Afin d'offrir une éducation à leurs enfants, les parents ont donc dû se regrouper et, souvent avec des moyens de fortune et dans des locaux inappropriés, ouvrir leurs propres écoles.

En 1964, la loi scolaire est amendée et elle permet aux autorités locales pour déficients mentaux de prendre en charge leur éducation. C'est ainsi que l'école Rose-F.-Kennedy fut construite en 1967, avec le mandat de desservir les élèves déficients moyens francophones et anglophones de la région d'Ottawa-Carleton. Cependant, suite à de nouveaux changements à la Loi scolaire, les programmes d'éducation pour les enfants déficients moyens deviennent la responsabilité des conseils scolaires en 1969. L'école Rose-F.-Kennedy passe à ce moment sous l'administration du Conseil scolaire d'Ottawa.

En 1973, tous les élèves déficients moyens francophones d'Ottawa-Carleton sont regroupés à l'école Rose-F.-Kennedy, et l'école devient française. L'Association des parents et instituteurs (API) obtient en 1977 que le nom de l'école soit changé pour celui de Jeanne-Lajoie.

La Loi sur l'éducation est amendée en 1980 par le projet de loi 82 qui prévoit entre autres que, à partir de janvier 1985, chaque conseil scolaire doit offrir des programmes d'éducation appropriés à tous ses élèves en difficulté. Les quatre conseils scolaires de la région d'Ottawa-Carleton ont choisi de répondre par une approche coopérative aux exigences de la Loi 82 ayant trait à la prestation des services d'éducation aux élèves déficients moyens. Ainsi, en vertu de l'Accord signé par les quatre conseils, l'école Jeanne-Lajoie est passée en janvier 1985 au Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa qui devenait par le fait même responsable de l'éducation des élèves déficients moyens francophones de la région d'Ottawa-Carleton.

1.3 Services offerts aux élèves déficients moyens en 1986-87

L'école Jeanne-Lajoie est actuellement sous la responsabilité du Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa suite à une entente signée entre les quatre conseils scolaires d'Ottawa-Carleton. Elle a comme mandat de répondre aux besoins des élèves déficients moyens francophones.

Il n'y a en effet aucune classe pour déficients moyens dans les écoles régulières françaises d'Ottawa-Carleton. Tous les élèves déficients moyens sont donc inscrits à l'école Jeanne-Lajoie. En 1986-87, le personnel comptait 13,5 enseignants, incluant le directeur, et 8,5 aides-enseignants. Soixante-neuf élèves fréquentaient l'école Jeanne-Lajoie au 30 septembre 1986. Ils se distribuaient de la façon suivante :

- Niveau primaire (5 à 9 ans) : 10 élèves
- Niveau junior/intermédiaire (10 à 14 ans) : 24 élèves
- Niveau senior (15 à 21 ans) : 35 élèves

1 Jeanne-Lajoie fut une éducatrice franco-ontarienne de grand mérite qui vit le jour à Lefaivre, Ontario, en 1899. Grâce à son grand dévouement, les francophones de Pembroke ont ouvert l'école libre Jeanne-d'Arc en opposition au règlement 17. Surnommée "la pucelle de Pembroke", Jeanne Lajoie reçut en 1948, à titre posthume, le certificat du Mérite scolaire franco-ontarien décerné par l'Association canadienne française de l'Ontario.

Le programme d'éducation offert à l'école Jeanne-Lajoie est individualisé et il répond aux besoins de chaque élève. Les principales composantes de ce programme sont les habiletés de base, les habiletés sociales, la communication, les habiletés académiques, la psychomotricité, les habiletés manuelles (ateliers) et la formation chrétienne à la vie. Les sorties éducatives, la natation et le patinage viennent s'ajouter au programme scolaire régulier. Le programme est rehaussé par la présence d'un orthophoniste à temps complet. De plus, des services de physiothérapie et d'ergothérapie sont offerts aux élèves qui en ont besoin par le Programme
de soins scolaires de l'Unité sanitaire.

Des activités d'intégration avec des écoles régulières du CESCO sont organisées régulièrement. Ces activités seront décrites plus loin à la section 1.5.

1.4 L'intégration : état de la question

L'intégration des élèves déficients moyens est une question très complexe et délicate qui, même si elle est loin d'être un concept nouveau, suscite encore maintes controverses. Afin de se familiariser à toute cette problématique, le Comité d'étude a visité d'autres conseils scolaires ayant des approches différentes, a sondé l'opinion des parents des élèves déficients moyens ainsi que celle d'intervenants scolaires, a passé en revue la littérature récente sur ce sujet et, enfin, a assisté à des colloques et conférences sur l'intégration.

Voici, sous forme d'un bref état de la question, les principales conclusions des démarches entreprises par le Comité.

1.4.1 Tendances générales

Pour les conseils scolaires, la question de l'intégration des élèves en difficulté est d'une actualité brûlante. La première partie du document présente, à travers une brève recension des recherches sur ce sujet, les avantages et les limites de l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. On y constate que, même si un concensus est encore loin d'être dégagé parmi les chercheurs, il existe dans la pratique une nette tendance à s'éloigner des modèles ségrégationnistes et à offrir aux élèves en difficulté un milieu d'éducation le moins restrictif possible.

La question de l'intégration des élèves déficients moyens a, pour sa part, sans doute été beaucoup plus discutée dans les média et dans l'opinion publique au cours des dernières années que celle des élèves ayant d'autres types d'anomalies, et ce souvent avec un certain sensationnalisme. Afin d'être éclairés sur cette question délicate et controversée, les conseillers des quatre conseils scolaires d'Ottawa-Carleton ont chargé en septembre 1986 Monsieur Don Maiden, aciennement agent d'éducation au ministère de l'Education,
de leur fournir une étude sur l'intégration des élèves déficients moyens. Le rapport de Monsieur Maiden, qui s'intitule Examen des programmes destinés aux élèves déficients moyens et des options en matière de placement et de programmes, a été présenté aux divers conseils en janvier et février 1987. On y trouve un résumé de l'historique des programmes destinés aux élèves déficients moyens, des politiques et exigences règlementaires du ministère de l'Education, des tendances et pratiques actuelles dans les conseils scolaires au travers de l'Ontario et, en particulier, dans la région d'Ottawa-Carleton ainsi qu'un aperçu des attentes des parents et de la communauté.

Le Comité d'étude considère que Monsieur Maiden brosse un excellent tableau des tendances actuelles relatives à l'intégration des élèves déficients moyens, tableau qui reprend en fait les observations auxquelles il est arrivé par ses propres recherches, enquêtes et visites. Afin de donner un aperçu des tendances actuelles, il suffira par conséquent de reprendre ici textuellement le résumé des observations du rapport Maiden, le lecteur intéressé à un état de la question plus complet pouvant se référer audit rapport.

Voici donc les 16 observations du rapport Maiden :

- De plus en plus de parents et de partisans du concept de l'intégration complète que préconise le groupe Action Intégration sont fermement convaincus que la scolarisation dans le courant régulier est l'approche qui correspond le mieux aux besoins des déficients moyens. Par conséquent, ils demandent que cette option s'ajoute aux programmes actuels.

- Chez certains éducateurs et ceux qui ne sont pas en faveur de ce concept règne un sentiment d'opposition croissant à l'égard de cette position qu'ils jugent extrémiste et à l'encontre du plus grand bien des élèves concernés. Ces deux positions reflètent les différences d'opinions sincères de deux groupes engagés à poursuivre l'orientation qu'ils croient être la meilleure.

- Les programmes intégrés offrent plusieurs avantages tangibles même lorsqu'on ne pousse pas ces programmes aussi loin que le souhaiteraient certains parents. Cependant, nous avons constaté au cours de cette étude qu'il y a un écart entre les pratiques de certains conseils scolaires (que les partisans de l'intégration considèrent comme "modèles") et l'idéal que plusieurs parents ont en tête : l'intégration complète.

  Par exemple, on note très peu de différences entre les programmes dispensés dans les écoles secondaires en province et l'approche aux programmes du niveau secondaire de la région d'Ottawa-Carleton. De plus, on ne reconnaît peut-être pas que l'intégration complète entraînerait le retrait de certains types de services d'appui dont disposent actuellement les déficients moyens.

- Nous n'avons noté aucune opposition radicale au concept de l'intégration. Cependant, on ne s'entend pas sur la mesure et le rythme de l'intégration.

- Sauf quelques exceptions notables, tous sont d'accord pour dire qu'une poussée trop rapide, le manque de planification, de préparation et de soutien seraient dommageables aux élèves. Cette attitude de prudence est partagée par les éducateurs partisans de l'intégration et travaillant selon cette approche dans leur juridiction.

- La Loi sur l'éducation, les règlements et les décisions du Tribunal supportent l'approche des placements basés sur les décisions d'un comité IPR. Ces décisions devraient refléter l'opinion du Comité en ce qui concerne le placement convenant le mieux à l'élève, parmi les possibilités offertes par un conseil scolaire.

- La tendance générale à favoriser l'intégration se traduit par la création d'un plus grand nombre de classes pour les déficients moyens à l'intérieur des écoles régulières. Simultanément, en Ontario, on a tendance à s'éloigner du concept de l'école distincte.

- On note également la tendance qui veut que l'on réexamine le curriculum actuel en vue d'y inscrire la formation au travail et la préparation à la vie communautaire, et d'élaborer un modèle global qui couvrirait le programme de la maternelle à la fin du secondaire.

- Présentement, les écoles d'Ottawa-Carleton offrent plusieurs excellents programmes correspondant tous aux besoins des élèves et touchant, entre autres, à la préparation au travail et à la vie communautaire, aux habiletés de vie, aux activités d'intégration etc. Cependant, ces activités se poursuivent très souvent de façon isolée au lieu de faire partie d'un modèle coordonné globalement.

- Dans la région, les écoles ne tirent pas toutes avantage des possibilités d'intégrer la programmation lorsque les classes pour élèves déficients moyens sont situées dans des écoles régulières. Encore une fois, ceci reflète le manque de coordination et d'appui aux directeurs au niveau de la consultation ainsi que l'ignorance des tendances actuelles et des nouvelles idées mises en oeuvre dans la région.

- La communication et les relations publiques en ce qui concerne tous les développements positifs en cours laissent à désirer. De nombreux éducateurs ne sont pas au courant des méthodes innovatrices, du succès remporté dans le domaine de l'emploi, de l'étendue de l'intégration, etc. Il est donc fort probable que les parents et la communauté soient encore moins informés. Ainsi, certains parents d'enfants d'âge préscolaire sont sans doute plus vulnérables aux messages voulant que les écoles ne s'acquittent pas de leur tâche adéquatement et qu'il n'y a qu'une nouvelle approche, en l'occurrence l'intégration, qui saura répondre aux besoins de leurs enfants. Il existe également une lacune au niveau de la compréhension des différences entre les objectifs des programmes préscolaires et ceux du système scolaire, incompréhension qui ne fait qu'ajouter à l'appréhension.

- L'absence d'une coordination globale entraîne des disparités au niveau des écoles. La mesure de l'intégration peut varier considérablement selon le placement recommandé par le comité IPR. Les parents sont en droit de s'inquiéter puisqu'on ne peut les assurer ni du genre de programme ni de la mesure et du type des activités d'intégration qu'on offrira à leurs enfants. Par ailleurs, le programme pour les handicapés non autonomes dispensé par le Conseil des écoles catholiques romaines de Carleton est très bien organisé et reflète les avantages qu'il y a à n'avoir qu'un coordonnateur pour plusieurs programmes.

- Malgré la tendance actuelle en ce sens, l'intégration académique est faible, même au sein des conseils scolaires qui prônent l'intégration complète.

- Certains conseils ont révisé leurs politiques d'embauche et offrent plus de débouchés aux finissants des programmes pour les déficients moyens. Les résultats de cette démarche ont été favorables tant pour les élèves qu'en termes de possibilités d'emploi dans la communauté. Il est difficile de s'attendre à plus de débouchés dans la communauté lorsque les conseils scolaires ne sont pas les premiers à donner l'exemple.

- L'entente entre les quatre conseils permet de fournir une gamme de services plus étendue dans la région d'Ottawa-Carleton, en établissant un plus grand nombre de classes pour déficients moyens à travers les communautés locales.

- Il semble que l'élaboration d'un plan de coordination globale soit nécessaire en vue d'établir les objectifs généraux, de procéder à la mise à jour du curriculum, d'utiliser les techniques mises à l'essai par d'autres conseils scolaires et d'encourager les chances d'intégration de manière dynamique plutôt que de manière réactive.

1.4.2 Sondage auprès des parents

Afin de sonder l'opinion des parents des élèves de l'école Jeanne-Lajoie sur l'intégration et, du même coup, les sensibiliser au mandat du Comité d'étude, un sondage (qui n'a pas la prétention d'être scientifique) a été effectué. On trouvera à l'annexe 1 une copie du questionnaire ainsi que les résultats bruts accompagnés des commentaires laissés par les parents aux diverses questions.

Le mandat du Comité d'étude ainsi que le questionnaire ont été présentés à la réunion de l'Association des parents-instituteurs (API) du 26 mai 1986 par le Surintendant du Service à l'élève et les membres du Comité. Le questionnaire a été remis à ce moment aux parents présents et transmis, dans les jours suivants, aux autres parents. Les réponses ont été reçues jusqu'à la fin de juin 1986.

Vingt-huit personnes (parents, tuteurs ou éducateurs) ont répondu au questionnaire, soit un peu plus de 30% du nombre total de répondants possible. Le taux de participation a donc été considérablement élevé pour ce type de sondage et, de ce fait, il est possible d'avancer que les réponses au sondage reflètent l'opinion d'une bonne partie des parents.

On peut d'abord noter que le taux de satisfaction des répondants par rapport au placement à l'école Jeanne-Lajoie était très élevé (près de 90%) et aucun des répondants croyait que leur enfant était malheureux dans le contexte scolaire actuel.

Quand on offrait aux répondants une gamme de placements scolaires possibles allant de l'école spécialisée sans intégration à la scolarisation complète en classe ordinaire avec soutien pédagogique ("mainstreaming"), il apparaît assez clairement que la préférence allait à l'école spécialisée avec intégration sociale pour quelques activités par mois avec des élèves d'écoles régulières. Même si l'intégration complète en classe ordinaire est le dernier choix pour un bon nombre des répondants, les réponses indiquaient que très peu étaient en faveur de la ségrégation complète de leurs enfants. En fait, la plupart des parents favorisaient une forme d'intégration, soit à caractère social ou même, dans certains cas, à caractère académique.

On demandait ensuite aux parents d'indiquer leur avis sur ce que pourraient être les conséquences d'une fréquentation plus assidue d'élèves d'écoles régulières sur leur enfant, ceci dans 15 domaines différents (par exemple, estime de soi, civisme, autonomie, vocabulaire, lecture, etc.). Dans tous les domaines mentionnés, une majorité de répondants croyaient que le rendement de l'enfant aurait été le même. Il est cependant possible de dégager certaines tendances dans les réponses. Par exemple, même si un bon nombre des répondants indiquent que l'enfant ne serait ni plus ni moins heureux, presque toutes les autres réponses allaient dans le sens qu'il serait moins heureux.

A l'inverse, il se dégageait chez les répondants une certaine tendance à croire que la fréquentation plus assidue des enfants de l'école régulière aurait produit un meilleur plutôt qu'un pire rendement dans les domaines suivants: civisme, autonomie, socialisation, vocabulaire, prononciation, compréhension du langage, connaissances générales, raisonnement et aptitudes intellectuelles. Enfin, aucune tendance marquée vers un rendement supérieur ou inférieur se dégageait dans les domaines suivants : image de soi, confiance en soi, développement physique et moteur, lecture, écriture et mathématiques.

La dernière question du sondage s'adressait aux attentes et aux craintes des parents dans l'hypothèse où leur enfant fréquenterait une école régulière, avec de l'aide appropriée, plutôt qu'une école spécialisée. Il apparaît d'abord que bon nombre de répondants croyaient qu'il continuerait à y avoir des services spécialisés dans l'école régulière (orthophonie, musique, éducation physique, etc.). Cependant, la plupart des répondants croyaient que leur enfant pourrait être étiqueté comme anormal et un bon nombre pensaient qu'il pourrait se sentir différent ou inférieur et qu'il subirait trop de pressions académiques. Il n'existe pas de tendances marquées dans les réponses aux autres énoncés, y compris ceux se référant à l'acceptation par les autres élèves ou par les enseignants du courant régulier, où se dessine plutôt une certaine ambivalence chez les répondants.

En résumé, la principale conclusion du sondage est que la plupart des parents qui ont donné leur opinion semblent satisfaits du type de services éducatifs fournis à leur enfant par une école spécialisée. Ils favorisent également le maintien de ce type d'école avec un accent mis sur l'intégration avec des élèves du courant régulier. Il faut souligner que quelques parents préféreraient cependant que leur enfant soit dans une classe distincte placée à l'intérieur d'une école régulière et que d'autres opteraient pour une intégration complète s'ils en avaient le choix. Il est évident qu'il existe de nombreuses craintes chez un bon nombre de parents vis-à-vis l'intégration et que plusieurs y voient plus de désavantages que d'avantages.

1.4.3 Opinion des intervenants présentement impliqués

Le Comité d'étude a également sollicité par écrit l'opinion des intervenants scolaires offrant actuellement les services d'éducation aux élèves déficients moyens francophones de la région d'Ottawa-Carleton.

Il faut souligner d'abord que, ici encore, il n'y a pas d'unanimité sur la question de l'intégration. Certains favorisent en effet le maintien de l'école spécialisée, avec une intégration partielle parmi des élèves du courant régulier. Les avantages les plus souvent énoncés sont: l'école spécialisée rencontre davantage les besoins cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs des élèves; elle offre un environnement plus stable et plus approprié; elle permet à l'élève de se sentir plus accepté par ses pairs et par le personnel; il y a plus de spécialistes disponibles; etc.

D'autres intervenants souhaiteraient plutôt qu'il y ait des classes distinctes pour les élèves déficients moyens à l'intérieur des écoles régulières. Les principaux avantages seraient la création d'un sentiment d'appartenance à un milieu régulier, un rapprochement de la communauté pour ainsi mieux préparer l'élève à y jouer un rôle, l'avoir accès à plus de ressources, comme des écoles secondaires offrant des métiers simples, etc.

Enfin, quelques intervenants seraient prêts à envisager la scolarisation de l'élève déficient moyen dans le courant régulier ("mainstreaming"). L'ambiance de la classe y serait, croit-on, plus stimulante et permettrait à l'élève de développer au maximum ses capacités; il fréquenterait des modèles "normaux"; il côtoierait les enfants de sa communauté; etc.

En résumé, il n'y a aucune opposition au concept d'intégration chez les intervenants scolaires. On ne s'entend cependant pas sur le degré et le rythme que devrait prendre cette intégration. Un des principes souvent énoncé est qu'il devrait y avoir, pour les francophones, plus qu'une option possible en matière de placement pour un élève déficient moyen, et que le choix du placement devrait être fait principalement en fonction des besoins de l'élève.

1.5 Expériences pratiques d'intégration au CESCO

Depuis janvier 1985, le CESCO assume la responsabilité de l'école Jeanne-Lajoie. Par un programme d'éducation individualisé, on tente de répondre aux besoins de chaque étudiant. De nombreuses activités d'intégration à caractère social, religieux, culturel, sportif et même académique sont organisées avec plusieurs classes ordinaires d'écoles régulières. A titre d'exemple, voici quelques-unes des activités qui ont lieu durant la présente année scolaire.

Cinq élèves du niveau senior se rendent à l'école secondaire Cartier pour une période d'intégration. Ils y retrouvent un programme répondant davantage à leurs besoins et visant un développement optimal de leurs potentialités dans des matières comme les mathématiques, le français, l'informatique et l'artisanat. Sept autres élèves sont intégrés dans une école primaire pour une rencontre hebdomadaire de travail coopératif. Une des stratégies utilisées pour faciliter cette intégration est le jumelage avec des élèves du courant régulier. On étudie en plus la possibilité d'une intégration graduée d'un élève de sept ans dans une 2e année régulière (avec l'accord du comité IPR).

Il se fait également à l'école Jeanne-Lajoie de l'intégration multi-dimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle accueille parfois des élèves d'écoles régulières qui s'intègrent aux élèves déficients pour certaines activités culturelles et sportives.

Il faut noter que l'intégration scolaire n'est pas la seule forme d'intégration pratiquée à l'école Jeanne-Lajoie. Plusieurs des élèves du niveau sénior participent en effet à des expériences de travail dans la communauté, et des démarches sont entreprises afin de trouver des emplois à certains d'entre eux.

Afin de supporter tous ces efforts, il y a dans l'école une personne à demi-temps dont le mandat est de coordonner l'intégration scolaire avec les écoles régulières et une autre, également à demi-temps, dont le rôle se situe au niveau de l'insertion sur le marché du travail et dans la communauté.

CHAPITRE DEUXIÈME : Examen de modèles d'intégration des élèves déficients moyens

Dans ce deuxième chapitre seront d'abord examinés, sous une perspective d'intégration, trois modèles différents de prestation de services éducatifs aux élèves déficients moyens. Les avantages et limites de chacun de ces modèles à l'égard de l'intégration seront également soulignés. Ensuite, une tentative de prévision de la population d'élèves déficients moyens francophones que le CESCO aura à desservir sera faite jusqu'en juin 1990. Ces prévisions aideront à situer les paramètres à l'intérieur desquels les recommandations devront être faites.

2.1 Présentation de trois modèles d'intégration

L'intégration n'équivaut pas seulement au temps que passe l'élève déficient moyen dans une classe régulière. Elle consiste plutôt dans la compatibilité entre les contextes d'apprentissage qui lui sont proposés et ses besoins spécifiques sur les plans affectif, social et cognitif. Aucune intervention n'est donc possible ni efficace si on n'a pas d'abord identifié les besoins de l'élève. L'évaluation de ses besoins, la détermination des mesures d'appui à lui donner et le suivi à assurer sont donc nécessaires et ils se font avec la collaboration de plusieurs intervenants.

A partir des besoins identifiés de l'élève déficient moyen, trois modèles possibles d'intégration sont ici présentés :

- l'école spécialisée avec des activités d'intégration avec les élèves des écoles régulières
- la classe distincte pour les élèves déficients moyens dans les écoles régulières
- la scolarisation en classe ordinaire des élèves déficients moyens ("mainstreaming").

2.1.1 Ecole spécialisée avec intégration

En début de chaque année scolaire, un programme d'éducation est élaboré pour chacun des élèves par les enseignants de l'école spécialisée. Le programme d'éducation comprend les objectifs (priorités), les stratégies (interventions), les ressources humaines et matérielles et l'évaluation. À partir du programme d'éducation, des activités d'intégration répondant aux besoins particuliers de chaque élève sont organisées avec les écoles régulières, sur une base quotidienne, hebdomadaire, mensuelle ou occasionnelle selon le cas. Toute intégration se fait de toute évidence selon les forces et les besoins de l'élève. Elle peut se faire dans deux directions : 1) des élèves de l'école spécialisée sont intégrés dans des écoles régulières; et 2) des élèves d'écoles régulières viennent dans l'école spécialisée participer à certaines activités.

Ces activités d'intégration consistent entre autres en des rencontres sportives, des célébrations religieuses, des activités culturelles et académiques, des ateliers d'arts d'expression et d'informatique. Des sessions de préparation au monde du travail pourront aussi avoir lieu pour les domaines suivants : conciergerie, horticulture, livraison de courrier, entretien, entreposage, etc.

L'implication de nombreux intervenants est essentielle au bon fonctionnement de ce modèle d'intégration. Un élève peut par exemple être intégré sur une base individuelle. Il est donc accompagné au début du programme mais il peut, dépendant de son autonomie grandissante, fonctionner seul par la suite. Des élèves peuvent aussi se déplacer en groupe pour des activités d'intégration. Ce groupe est accompagné d'un enseignant, d'un aide-enseignant, de bénévoles ou d'accompagnateurs désignés.

Avantages

On ose croire que certains changements progressifs d'attitude face aux élèves déficients moyens permettront de les intégrer plus facilement dans la communauté. Cependant, une intégration trop rapide et mal orchestrée pourrait aller à l'encontre des besoins individuels des élèves.

L'école spécialisée est déjà bien organisée et il y existe de nombreuses ressources humaines, matérielles et physiques. Les bénévoles y sont nombreux. En raison de l'homogénéité de la clientèle scolaire, la socialisation entre les élèves se fait peut-être plus spontanément à l'intérieur de l'école spécialisée.

L'intégration progressive à partir de l'école spécialisée a pour effet d'éviter les chocs dans les deux sens : être mieux accepté et mieux accepter les autres. Pour les élèves plus âgés qui sont à l'école spécialisée depuis plusieurs années, l'intégration progressive selon les forces et les besoins particuliers devient prioritaire.

Voici certains éléments pouvant assurer un succès à l'intégration à partir de l'école spécialisée :

- la présence d'un personnel spécialisé au niveau de la déficience moyenne
- la possibilité d'offrir des stages de formation en cours d'emploi aux enseignants des écoles régulières qui participent aux activités d'intégration
- un matériel approprié pour l'entraînement aux habiletés de vie (life skills)
- de bonnes ressources au niveau du transport des élèves
- une gamme étendue de services professionnels
- l'existence de programmes de formation au monde du travail et de programmes de placement
- une centralisation des ressources humaines et matérielles

L'école spécialisée favorise en plus le travail d'équipe ainsi que les échanges sur les problèmes communs. L'évaluation des besoins de chacun des élèves est continue et elle touche à tous les aspects du programme de l'école. L'organisation d'activités religieuses, culturelles, sportives qui sont propres aux élèves déficients moyens est également simplifiée lorsque la clientèle se retrouve toute sous le même toit. Par exemple, les journées olympiques, le théâtre, la chorale et les loisirs sont conçus en fonction des habiletés et des intérêts des élèves.

L'école spécialisée avec intégration pourrait répondre aux besoins actuels des élèves car la population est restreinte et l'individualisation des programmes d'autant plus facilitée.

Limites

Certaines recherches prétendent démontrer que, en milieu distinct, en l'occurence à l'école spécialisée, la socialisation est plus lente, les modèles (imitation) moins variés et les possibilités de normalisation réduites à leur plus stricte expression.

Les avantages énumérés plus tôt ne tiennent plus si on maintient en milieu spécialisé un élève identifié déficient moyen qui pourrait mieux profiter de programmes en milieu régulier. L'évaluation de l'élève ne doit donc pas être faite en fonction d'un placement dans une école spécialisée mais en vue de répondre à des besoins particuliers.

2.1.2 Classe distincte dans les écoles régulières

L'école régulière doit prendre une part active dans l'élaboration et l'application de mesures adaptées aux besoins des élèves en difficulté. Si les écoles doivent épouser les orientations de la politique d'intégration, elles seront appelées à modifier sensiblement leur approche quant à l'accueil des élèves déficients moyens et à modifier substantiellement leurs pratiques afin de faciliter l'intégration de ces derniers.

Dans ce deuxième modèle d'intégration, l'élève est donc inscrit dans une classe distincte pour déficients moyens sise à l'intérieur d'une école régulière. A partir de ses besoins, son programme d'éducation est élaboré, appliqué et évalué par le titulaire spécialisé en déficience moyenne de cette classe, en collaboration avec une équipe multidisciplinaire. L'élève, selon ses besoins particuliers, pourra participer aux activités générales ou spécifiques de la classe ordinaire sur une base quotidienne, hebdomadaire, mensuelle ou occasionnelle.

Le pairage avec les élèves du courant régulier permettrait une participation plus active et profitable des élèves déficients moyens aux activités scolaires. Les activités d'intégration possibles sont les célébrations religieuses, les activités culturelles, les rencontres sportives, certaines matières académiques, les ateliers d'arts d'expression et les ordinateurs.

Pour les plus âgés, il est important que la classe distincte soit située à l'intérieur d'une école secondaire offrant des cours en techniques et métiers simples. Des sessions de formation au travail telles conciergerie, horticulture, entretien, entreposage semblent aussi possibles avec un système de pairage.

Un système de support adéquat doit exister afin de répondre aux besoins particuliers de l'élève dans ce modèle. Par exemple, lorsque l'élève se déplace, il est accompagné au début du programme afin d'arriver par la suite à fonctionner seul.

Avantages

Un pas essentiel vers l'intégration académique et sociale se trouve franchi par ce modèle. Les élèves dits "normaux" ont ainsi la chance de percevoir autrement leurs camarades en difficulté qu'à travers leur handicap. C'est sûrement une tentative pour diminuer progressivement l'étiquetage ou la catégorisation et augmenter le contact entre les élèves handicapés et non handicapés.

L'enseignement individualisé à travers de multiples activités d'intégration est réalisé dans des situations les plus normales possibles selon un plan d'intervention personnalisé.

A partir de l'élève déficient et de ses besoins, on cherchera davantage à modifier et adapter en profondeur la nature et le fonctionnement de l'ensemble des ressources techniques et humaines offertes à l'école.

L'évaluation continue de toutes les potentialités affectives, cognitives et sociales de l'enfant déficient moyen sera en constante révision par l'équipe-école.

Une intégration bien planifiée sera une intégration réussie, ainsi elle arrivera à changer les attitudes et à offrir la qualité des services afin de favoriser au maximum le développement intégral de l'élève.

Limites

Il est évident que la classe distincte de l'élève déficient ne sera pas nécessairement placée à l'intérieur de son école communautaire. Il sera donc plus difficile de créer des liens d'amitié pour les activités après les heures de classe.

Une autre limite à ce modèle est le temps qu'il faudrait prendre pour sensibiliser et former, préalablement à l'intégration, le personnel et les élèves de l'école régulière à la présence quotidienne d'élèves déficients moyens dans leur école.

2.1.3 Scolarisation en classe ordinaire

Il est possible d'envisager la prestation des services éducatifs aux élèves déficients moyens selon un troisième modèle : la scolarisation de l'élève dans le courant régulier, c'est-à-dire le "mainstreaming". On parle de maintien dans le courant régulier quand l'élève est inscrit dans une classe ordinaire correspondant à son âge chronologique et qu'il passe au moins 51% du temps. Idéalement, cette classe devrait être située dans l'école communautaire de l'élève, où il côtoierait donc les enfants du voisinage.

Ce modèle est celui que préconise le groupe Action Intégration, une association de personnes concernées par l'enfance en difficulté qui est composée en grande partie de parents d'enfants déficients moyens. C'est également ce modèle qui est mis en oeuvre depuis plusieurs années au Conseil des écoles catholiques romaines de Hamilton-Wentworth où la plupart des élèves déficients moyens sont scolarisés dans le courant régulier (le Comité d'étude a rendu visite à ce Conseil en octobre 1986).

Au niveau primaire, il est en effet possible de concevoir qu'un élève déficient moyen puisse participer à plusieurs activités de la classe régulière : activités culturelles et sportives, arts d'expression, ordinateurs, célébrations religieuses, etc. Un programme académique adapté pourrait même être suivi en salle de classe, avec un aide-enseignant si nécessaire.

Au niveau secondaire, l'intégration dans le courant régulier serait sans doute plus compliquée, à cause notamment du système de rotation. Néanmoins, il serait possible d'avoir une intégration sociale, culturelle, religieuse et sportive, de même que des activités de préparation au monde du travail (conciergerie, cuisine commerciale, peinture, etc.) et de formation à la vie (life skills) où l'élève déficient moyen fréquenterait des élèves du courant régulier. Il pourrait même y avoir des stages en milieu de travail où l'élève s'intégrerait dans sa communauté.

Pour que la scolarisation des élèves déficients moyens dans le courant régulier soit réalisable, il est essentiel d'y allouer certaines ressources humaines et matérielles de même que de l'encadrer de certaines stratégies de formation et de suivi. Ceci est particulièrement vrai lors des premières années de mise en oeuvre d'un tel modèle parce que, entre autres, les enseignants ont peu ou pas d'expérience avec ce type de clientèle scolaire. Voici donc un aperçu des ressources et des stratégies nécessaires à la mise en oeuvre de ce modèle.

Comme ressources humaines, ce modèle nécessite d'abord des enseignants-ressources spécialisés en déficience moyenne qui pourraient construire des programmes d'éducation adaptés aux besoins de chacun des élèves et qui suivraient étroitement un certain nombre d'élèves (environ 10 élèves chacun). Il faudrait en plus de nombreux aides-enseignants, soit un rapport presque de un à un, surtout dans les débuts de la mise en oeuvre d'une intégration. Ces aides appliqueraient les programmes d'éducation en plus de répondre aux besoins particuliers des élèves.

Des bénévoles pourraient également s'ajouter ici afin de répondre aux besoins de base de certains élèves. Enfin, des services spécialisés comme l'orthophonie, l'ergothérapie, etc. devraient être maintenus au même niveau, ce qui pourrait impliquer des problèmes d'horaire causés par la décentralisation de ces services. Il faudrait alors penser à des solutions créatrices pour assurer la continuité dans la qualité des services.

Sur le plan des ressources matérielles, il serait opportun de faire quelques aménagements physiques afin de répondre aux besoins de certains élèves handicapés. Il faudrait aussi mettre sur pied des ateliers d'initiation au travail et d'entraînement à la vie, et prévoir certaines ressources de transport afin d'y amener périodiquement les élèves concernés. Enfin, il faudrait peut-être allouer des locaux supplémentaires dans les écoles qui accueilleraient ces élèves.

Finalement, et c'est ici que réside en grande partie le succès ou l'échec de ce modèle, il faudrait prévoir des stratégies précises afin de supporter la scolarisation des élèves dans le courant régulier. Ceci implique d'abord une sensibilisation de la communauté, c'est-à-dire de l'ensemble des parents et des élèves du courant régulier, au bien-fondé de l'intégration pour tous et chacun. Ensuite, il faudrait assurer une certaine formation du personnel enseignant des écoles régulières qui accueilleraient des élèves déficients moyens.

Il serait également essentiel que tout le personnel, sous un leadership assuré par la direction de l'école, fasse preuve d'un engagement réel et d'une volonté sincère d'intégrer les élèves déficients moyens dans le courant régulier. Finalement, un plan d'action bien articulé, incluant un mécanisme de suivi étroit, et impliquant tous les intervenants concernés (parents, direction, enseignants, aide-enseignants, enseignants-ressources, spécialistes, équipe multi-disciplinaire du Service à l'élève, etc.) devrait être élaboré pour chacun des élèves afin d'assurer que l'école réponde toujours à leurs besoins et que leur développement se continue de façon harmonieuse.

Le modèle préconisant la scolarisation des élèves déficients moyens dans le courant régulier comporte de nombreux avantages mais aussi des limites évidentes. En voici quelques-uns des plus connus.

Avantages

Du côté des avantages, il y a d'abord ceux qui sont directement reliés à la socialisation. En fréquentant l'école de leur voisinage, on souhaite que les élèves déficients moyens soient avec des enfants qu'ils peuvent fréquenter en dehors de l'école, qu'ils vivent ainsi une continuité entre l'école et la communauté et qu'ils soient socialement mieux intégrés en général. Egalement, étant donné que les enfants apprennent énormément de leurs pairs, il s'ensuit que les élèves déficients sont en présence de modèles plus positifs à imiter, ce qui stimulerait leur développement.

Finalement, il y a des avantages à la scolarisation en classe ordinaire qui touchent à toute la société. Une intégration bien préparée est une incitation à la tolérance et à l'acceptation vis-à-vis ceux qui sont différents dont profitent tous les élèves qui, il ne faut pas l'oublier, seront les citoyens et les leaders de demain. Ensuite, c'est faire de ces enfants handicapés intellectuellement des personnes mieux intégrées et peut-être des adultes plus productifs qui pourront être utiles à la société.

Limites

La scolarisation dans le courant régulier comporte évidemment certaines limites, quelques-unes plus faciles à transcender que d'autres, mais dont toute analyse tant soit peu objective doit tenir compte. Il y a d'abord des limites d'ordre économique. Il est certain que ce modèle coûte en effet plus cher que la ségrégation, et il est aussi peu probable que les subventions attribuées par le ministère de l'Education pour les élèves de classes régulières ne puissent à elles seules subvenir à en défrayer les coûts.

Une autre limite à ce modèle, et c'est peut-être la principale, est le fait qu'une bonne partie des élèves déficients moyens francophones de la région d'Ottawa-Carleton ont déjà plusieurs années de scolarité d'entreprises dans une école spécialisée. D'après les parents, ils y semblent heureux. Peu de personnes sont insatisfaites d'un tel placement (se référer au sondage). Il n'y a donc pas chez une bonne partie des parents une volonté d'intégrer leur enfant à plein temps dans l'école communautaire, leur sentiment d'appartenance allant plutôt à l'école Jeanne-Lajoie. Le risque d'un échec serait donc élevé si on forçait un retour d'un élève dans une école communautaire. Par contre, il serait souhaitable de donner l'option d'un retour vers l'école communautaire aux parents qui le désirent et, surtout, aux parents des enfants qui commencent leur scolarité, l'intégration dans le courant régulier ayant plus de chance d'être harmonieuse et profitable si elle est commencée en bas âge.

2.2 Prévisions de la population pour les trois prochaines années

L'école Jeanne-Lajoie dessert la population francophone des quatre conseils scolaires de la région : le Conseil d'éducation de Carleton (CEC), le Conseil des écoles catholiques romaines de Carleton (CECRC), le Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa (CESCO) et le Conseil scolaire d'Ottawa (CSO). Le Tableau I montre la provenance des élèves, selon qu'ils sont d'âge du niveau primaire ou du niveau secondaire, au 30 septembre 1986.

TABLEAU I

Provenance des élèves au 30 septembre 1986

	Niveau primaire (5 à 14 ans)	Niveau secondaire (15 à 21 ans)	Total
CEC	0	0	0
CECRC	8	15	23
CESCO	20	24	44
CSO	1	1	2
	29	40	69

Deux constations importantes peuvent être faites à partir du Tableau I. Premièrement, la quasi-totalité (97%) des élèves appartient aux deux conseils séparés, dont la majorité au CESCO (64%). Deuxièmement, la majorité des élèves (58%) est d'âge du niveau secondaire (entre 15 et 21 ans), ce qui signifie que plusieurs finiront leur scolarité au cours des prochaines années.

Au Tableau II sont présentées les prévisions de la population jusqu'en juin 1990, ceci en tenant compte du nombre de finissants à chaque année ainsi que des nouvelles inscriptions possibles en cours d'année.

TABLEAU II

Prévisions de la population jusqu'en juin 1990

Année	Inscriptions en septembre	Inscriptions nouvelles durant l'année	Total en juin	Finissants
86-87	69	5	74	11
87-88	63	5	68	5
88-89	63	4	67	4
89-90	63	4	67	0

En prévoyant quatre ou cinq nouvelles inscriptions par année, ce qui est réaliste, compte-tenu de la prévalence de la déficience moyenne dans la population, on peut voir au Tableau II qu'il est prévu que le nombre d'élèves de l'école Jeanne-Lajoie se maintienne entre 63 et 67 au cours des trois prochaines années. Ces prévisions ne sont valides évidemment que dans l'hypothèse où la plupart des élèves déficients moyens francophones de la région continuent à être inscrits à l'école Jeanne-Lajoie.

Comme la population des élèves inscrits à l'école Jeanne-Lajoie ne devrait pas diminuer de façon significative au cours des trois prochaines années, il devrait donc être possible d'y maintenir à peu près les mêmes services.

CHAPITRE TROISIEME : Recommandations et plan de mise en oeuvre

A la lumière des nombreuses données qu'il a accumulées, le Comité d'étude fera dans ce chapitre dix recommandations précises sur l'intégration des élèves déficients moyens. Suivront ensuite quelques commentaires sur les résolutions récentes adoptées par le CESCO sur l'intégration. Enfin, un plan de mise en oeuvre sera présenté.

3.1 Recommandations

Compte-tenu de l'ensemble des données énoncées précédemment, le Comité d'étude sur l'intégration des élèves déficients moyens formule ici dix recommandations au CESCO pour les trois prochaines années scolaires, chacune de ces recommandations étant suivie d'une brève justification.

Recommandation 1

Il est recommandé que l'école spécialisée Jeanne-Lajoie soit maintenue, et que la plupart des élèves déficients moyens francophones d'Ottawa-Carleton continuent à y être inscrits.

Justification

Il existe un taux de satisfaction élevé ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance chez une grande partie des parents et des élèves envers l'école actuelle. Tout changement radical risquerait par conséquent d'être mal reçu par ceux-ci.De plus, le Comité est d'avis que les concepts d'intégration et d'école spécialisée ne sont pas irréconciliables, quoiqu'en pensent certains tenants du "mainstreaming".

Recommandation 2

Il est recommandé que les besoins et les possibilités d'intégration de chaque élève soient abordés lors des comités d'identification, de placement et de révision (IPR) et ce, sur une base annuelle.

Justification

Selon les modifications apportées à la Loi sur l'éducation par le projet de loi 82, il revient en effet aux membres du Comité IPR, en consultation avec les personnes concernées, dont les parents, de déterminer les placements scolaires qui seront en mesure de répondre le mieux aux besoins de chacun des élèves. Pour les plus âgés, le Comité IPR pourrait également faire des recommandations se rapportant à l'insertion sur le marché du travail.

Recommandation 3

Il est recommandé que soit créé à l'école Jeanne-Lajoie un comité permanent formé de membres du personnel enseignant et non-enseignant qui sera chargé d'élaborer un plan d'action vis-à-vis l'intégration, et d'évaluer et réviser celui-ci périodiquement.

Justification

Cette recommandation est le pendant pour les élèves déficients moyens d'une recommandation faite dans la Partie 1 du présent document. Un tel comité permanent sur l'intégration pourrait s'adresser à des questions comme la sensibilisation des parents et des enseignants, l'établissement d'un réseau de communication, la recherche sur les conséquences pédagogiques et psychologiques de l'intégration, etc.

Recommandation 4

Il est recommandé que soient accrues les possibilités d'intégration des élèves de l'école Jeanne-Lajoie avec des élèves du courant régulier du CESCO, ceci autant au niveau primaire que secondaire, et que d'autres avenues que l'école spécialisée avec intégration puissent être considérées lors des comités IPR pour certains élèves ayant des besoins particuliers.

Justification

Le Comité reconnaît que l'école Jeanne-Lajoie offre de plus en plus d'expériences d'intégration à ses élèves. Il souhaite que ces projets d'intégration soient encore plus nombreux au cours des trois prochaines années, et que l'intégration devienne un élément primordial dans la vie de l'école. De nouvelles avenues gagneraient aussi à être explorées, telles des échanges de locaux avec des écoles régulières, l'intégration partielle ou même complète des élèves ayant des profils particuliers dans des classes distinctes à l'intérieur d'écoles régulières ou même à l'intérieur de classes ordinaires, etc.

Recommandation 5

Il est recommandé que soit embauchée une personne à plein temps à partir de septembre 1987 pour coordonner les activités entourant l'intégration des élèves de l'école Jeanne-Lajoie. Le Comité recommande aussi que soit maintenu en plus un demi poste avec mandat de favoriser l'insertion sur le marché du travail des élèves déficients moyens.

Justification

A l'instar de ce qu'a écrit M. Don Maiden dans son rapport, le Comité croit que, pour qu'une intégration réussisse, elle doit être bien planifiée et bien suivie, et qu'elle devrait être évaluée de façon continue. Or, même si les directions d'école et les enseignants fournissent un excellent travail, il ne serait pas réaliste d'attendre d'eux qu'ils assument en plus la coordination de l'intégration, la recherche de nouvelles avenues et toutes les nombreuses activités connexes à l'intégration scolaire et à l'insertion sur le marché du travail.

Recommandation 6

Il est recommandé que le CESCO mette sur pied et offre, en collaboration avec l'école Jeanne-Lajoie et des organismes et institutions impliqués au niveau de la déficience moyenne, des programmes de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant des écoles régulières et de sensibilisation pour les élèves et leurs parents.

Justification

Il existe certaines craintes et appréhensions légitimes chez les enseignants du courant régulier vis-à-vis la déficience moyenne qui pourraient faire obstacle au succès de l'intégration si elles n'étaient surmontées. Pour les mêmes raisons, un programme de sensibilisation pour les élèves du courant régulier et leurs parents serait également un préalable souhaitable à une intégration d'élèves déficients moyens dans une école régulière.

Recommandation 7

Il est recommandé que le personnel enseignant de l'école Jeanne-Lajoie continue à réexaminer en profondeur les programmes offerts, en vue notamment d'y accroître la place réservée à la formation au travail et l'entraînement à la vie, ceci dès le niveau intermédiaire quand c'est possible.

Justification

Le but principal de la scolarisation des élèves déficients moyens devrait être de les préparer à vivre, à travailler et à se divertir dans des cadres communautaires intégrés. Peu d'adultes déficients moyens sont effectivement placés en institution de nos jours. Les programmes scolaires de l'école Jeanne-Lajoie devraient donc être préparés de façon à mettre, à partir de l'adolescence, l'accent sur la formation en cours d'emploi et l'acquisition d'habiletés nécessaires à la vie et à l'insertion dans la communauté.

Recommandation 8

Il est recommandé que le CESCO offre des possibilités de formation au travail et même d'emploi à des élèves déficients moyens.

Justification

Le Conseil scolaire, en tant qu'employeur, devrait avoir un rôle de leadership à l'égard de l'insertion sur le marché du travail des personnes déficientes moyennes.

Recommandation 9

Il est recommandé que soit davantage publicisé ce qui se fait au CESCO au niveau de la déficience moyenne, ce autant auprès des institutions et organisations concernées que des enseignants du Conseil et de la communauté en général.

Justification

Comme le souligne M. Don Maiden dans son rapport, la communication et les relations publiques en ce qui concerne la déficience moyenne laissent souvent à désirer. En effet, comme de nombreux enseignants du système scolaire ne sont même pas au courant des innovations, des succès remportés et de l'évolution en matière d'intégration qui se fait actuellement, il est normal que les parents et la communauté en général soient encore moins informés. Ainsi, certains parents d'enfants handicapés intellectuellement sont sans doute très vulnérables aux messages voulant que le Conseil scolaire ne s'acquitte pas adéquatement de sa tâche, et il existe chez eux beaucoup d'appréhension vis-à-vis l'école Jeanne-Lajoie.

Recommandation 10

Il est recommandé que le CESCO offre, dans certains cas, des services aux élèves déficients moyens âgés de plus de 21 ans.

Justification

Malheureusement, certains finissants de l'école Jeanne-Lajoie ne peuvent, à cause de la sévérité de leur handicap, profiter des services offerts dans leur communauté tels le travail en atelier protégé ou l'éducation aux adultes. Ils doivent donc demeurer au foyer après 21 ans alors qu'ils auraient encore besoin de services spécialisés afin de se développer au maximum.

3.2 Commentaires

Certaines mesures concrètes concernant l'intégration des élèves déficients moyens qui rejoignent plusieurs des recommandations du Comité d'étude, ont déjà été prises par le CESCO durant l'année scolaire 1987-87.

En septembre 1986, le CESCO formait un comité ayant comme mandat d'étudier la possibilité d'offrir un programme d'expériences au travail aux élèves déficients moyens. A sa réunion ordinaire du 15 décembre 1986, le CESCO adoptait les résolutions suivantes:

> "QUE le "Plan d'action" proposé dans le rapport sur une étude des occasions d'emploi pour ces élèves soit approuvé.
>
> QUE le Conseil adopte comme objectif de fournir un programme d'expérience au travail dans ses propres services à au moins un étudiant en 1987.
>
> QU'un dépliant publicitaire soit conçu en collaboration avec le Service des Relations publiques du Conseil et le personnel de l'école Jeanne-Lajoie pour informer les employeurs locaux que ce programme existe.
>
> QUE soit formé un comité chargé de revoir le programme et le placement des étudiants."

Ensuite, à sa réunion ordinaire du 9 février 1987, le CESCO adoptait les trois résolutions suivantes :

> "IL EST RECOMMANDÉ que l'énoncé de principe ci-dessous soit appuyé par les quatre Conseils de la région d'Ottawa-Carleton:
>
> "Les quatre conseils de la région Ottawa-Carleton croient fermement qu'il faut placer chaque enfant dans le milieu qui lui permet de s'épanouir le plus, quelle que soit son anomalie. Les conseils croient fermement qu'il faut assurer la continuité des services pour rehausser les possibilités d'apprentissage de chaque élève. Dans la plupart des cas, le programme de l'enfant comprendra diverses activités d'intégration, adaptées à ses besoins. Ces activités feront partie du programme d'éducation de l'enfant et pourront s'échelonner depuis l'intégration à une classe régulière jusqu'au placement dans une école spécialisée."

IL EST RECOMMANDÉ, sous réserve d'appui de l'énoncé de principe ci-dessus, que la demande présentée aux quatre conseils par l'Integration Action Group en juin 1986 soit déférée aux CIPR. Il incombe légalement aux CIPR de décider du placement convenant le mieux aux besoins spécifiques de chaque enfant identifié comme étant en difficulté.

IL EST RECOMMANDÉ que des coordonnateurs (un pour la section anglaise, un pour la section française) soient chargés pour deux ans de coordonner la prestation uniforme des programmes pour les déficients moyens. Le mandat de ces coordonnateurs comprendrait:

- la mise en oeuvre d'un programme d'études commun;
- la coordination de l'abord philosophique de la prestation des programmes;
- l'aide au personnel enseignant pour développer des activités d'intégration appropriées faisant partie intégrante du programme d'éducation de l'élève;
- la planification et l'organisation du perfectionnement du personnel à tous les niveaux;
- la dissémination d'information aux parents;
- la préparation de livrets d'information pour les parents;
- l'élaboration de guides de l'enseignant sur les stratégies d'intégration;
- l'établissement de profils d'élèves, pour assurer la continuité des services passé l'âge de vingt et un ans."

Finalement, l'école Jeanne-Lajoie a organisé le 28 mars 1987, une journée d'information s'adressant à toutes les personnes intéressées à la déficience moyenne. L'intégration était le thème de la conférence d'ouverture. Au delà de 200 personnes ont participé à cette journée, et plusieurs ont exprimé le souhait qu'elle se répète sur une base annuelle.

3.3 PLAN DE MISE EN OEUVRE

BUT : AIDER CHAQUE ÉLÈVE À DÉVELOPPER AU MAXIMUM SON POTENTIEL, AFIN QU'IL PUISSE S'INTÉGRER PLEINEMENT DANS SA COMMUNAUTÉ ET DEVENIR UN CITOYEN AUSSI AUTONOME ET PRODUCTIF QUE POSSIBLE DE FAÇON À METTRE EN VALEUR SA DIGNITÉ ET SES DROITS

OBJECTIF N° 1 : Mettre en oeuvre annuellement un programme d'éducation individuel qui réponde aux besoins spécifiques de chacun des élèves

STRATÉGIES	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES	ÉVALUATION	ÉCHÉANCIER
. étude de l'histoire scolaire et psycho-sociale . observation et évaluation systématiques de l'élève . élaboration du programme d'éducation individualisé . étude des possibilités d'intégration . consultations régulières avec les parents . application et suivi du programme d'éducation	. parents / tuteurs . enseignants et aides enseignants . direction d'écoles . orthophonistes . conseillers pédagogiques . psychologues . travailleurs sociaux . spécialistes médicaux et autres . élèves . bénévoles	. matériel spécialisé d'évaluation . livres de référence . matériel pédagogique approprié . équipement approprié . technologie de pointe . programmes d'étude . documents du Ministère	. révision annuelle . révision à la demande des parents . évaluation continue par l'équipe-école . évaluation des objectifs du programme d'éducation à la fin de chaque trimestre	.Septembre

3.3 PLAN DE MISE EN OEUVRE

BUT : AIDER CHAQUE ÉLÈVE À DÉVELOPPER AU MAXIMUM SON POTENTIEL, AFIN QU'IL PUISSE S'INTÉGRER PLEINEMENT DANS SA COMMUNAUTÉ ET DEVENIR UN CITOYEN AUSSI AUTONOME ET PRODUCTIF QUE POSSIBLE DE FAÇON À METTRE EN VALEUR SA DIGNITÉ ET SES DROITS

OBJECTIF N° 2 : Organiser des activités d'intégration qui répondent aux besoins spécifiques de chacun des élèves dans nos écoles et dans la communauté

STRATÉGIES	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES	ÉVALUATION	ÉCHÉANCIER
. sensibilisation de tous les participants au programme d'intégration . exploration des possibilités d'intégration dans les activités religieuses, cognitives, sociales, culturelles et sportives . amorce de discussions sur les objectifs d'intégration avec les intervenants impliqués . organisation des visites : école spécialisée reçoit les élèves des écoles régulières, écoles régulières reçoivent les élèves de l'école spécialisée . session d'échange sur une base volontaire auprès des enseignants de la classe régulière . encouragement à suivre le cours offert en enfance en difficulté (option déficience moyenne) . liaison et communication régulière entre l'école spécialisée et les participants . établissement du modus opérendi pour chacune des écoles impliquées	. parents/tuteurs . coordonnateur d'intégration et agent de placement de l'école spécialisée .personnel de l'école spécialisée .comités locaux d'intégration des écoles au CESCO .personnel des Services à l'élève et à l'enseignant(e) .conseillère pédagogique .psychologue .personnel enseignant, non-enseignant et de soutien au CESCO .employeurs .centres communautaires .paroisse .conseillère en recherche .Association d'Ottawa et la région pour la déficience mentale (AORDM) .Collège Algonquin .Service de Relations publiques du CESCO .organismes et clubs sociaux .accompagnateurs .bénévoles	. matériel spécialisé d'évaluation . livres de référence . matériel pédagogique approprié . équipement adéquat . nouvelles technologies . programmes d'étude . transport pour les élèves . locaux dans les écoles régulières . milieu physique adéquat pour les handicapés physiques	. techniques et instruments d'observation . révision des activités d'intégration . révision du fonctionnement de l'élève . recherches sur les répercussions psycho-pédagogiques de l'intégration	A partir de septembre 1987, avec révision avant 1990.

3.3 PLAN DE MISE EN OEUVRE

BUT : AIDER CHAQUE ÉLÈVE À DÉVELOPPER AU MAXIMUM SON POTENTIEL, AFIN QU'IL PUISSE S'INTÉGRER PLEINEMENT DANS SA COMMUNAUTÉ ET DEVENIR UN CITOYEN AUSSI AUTONOME ET PRODUCTIF QUE POSSIBLE DE FAÇON À METTRE EN VALEUR SA DIGNITÉ ET SES DROITS

OBJECTIF N° 3 : Fournir et prendre les dispositions pour assurer les meilleures ressources humaines et matérielles disponibles afin d'aider chaque élève à réaliser les objectifs précisés dans son programme d'éducation

STRATÉGIES	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES	ÉVALUATION	ÉCHÉANCIER
. planification de mini-cours . consultation des personnes-ressources . assister à des congrès (colloques et conférences) . vérification des recherches et des théories dans le domaine de la déficience moyenne . élaboration de programmes . rencontres inter-conseils . travail en collaboration avec tous les enseignants du CESCO et d'ailleurs	. Services à l'école, à l'enseignant(e) et à l'élève . autres conseils scolaires . A.P.I. . Association d'Ottawa et de la région pour la déficience mentale . employeurs . Comité consultatif pour l'enfance en difficulté . Comité de coordination des quatre conseils pour l'éducation des déficients mentaux . Collège Algonquin . Universités de la région . Ministères des services sociaux et communautaires . Hôpitaux de la région . Ministre de la santé	. recherches . livres de références . plan organisationnel . milieux adéquats . temps accordé pour la sensibilisation, la formation, la programmation et l'évaluation	. évaluation continue . techniques et instruments d'évaluation . révision et modification du programme d'éducation	A partir de septembre 1987, avec révision avant 1990

ANNEXE 1

The Ottawa Roman Catholic
Separate School Board

140 Cumberland, Ottawa, Ontario K1N 7G9 — 237-5660

Le Conseil des écoles
séparées catholiques d'Ottawa

Mai 1986

Chers parents/tuteurs,

Un comité d'étude formé des trois signataires de cette lettre doit fournir avant janvier 1987 au Surintendant des écoles, Service à l'élève du Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa, un rapport portant sur l'intégration des élèves de l'école Jeanne-Lajoie aux écoles régulières. Notre comité doit étudier notamment si une telle intégration serait souhaitable pour les élèves de l'école Jeanne-Lajoie, quelles formes elle pourrait avoir, dans quelles conditions elle devrait avoir lieu, etc.

Dans sa démarche, notre comité désire consulter tous les parents des élèves de l'école. A cette fin, nous avons conçu le questionnaire ci-joint. Nous considérons votre opinion comme étant de première importance, et elle sera traitée avec la plus grande confidentialité. Si vous désirez conserver l'anonymat, nous respecterons votre choix. Nous vous prions donc de remplir le questionnaire et de le retourner le plus tôt possible à l'école.

De plus, si vous désirez rencontrer en personne le comité afin de vous exprimer sur cette question, veuillez l'indiquer dans la section prévue à la fin du questionnaire. Nous communiquerons avec vous par la suite afin de fixer une rencontre.

Nous vous rappelons que nous avons besoin de votre opinion et de vos recommandations, et qu'aucune décision concernant l'avenir de l'école Jeanne-Lajoie ou le placement de votre enfant ne sera prise sans que vous soyez directement consultés.

Nous vous remercions, à l'avance, de votre précieuse collaboration.

Les membres du Comité.

Marie-Antoinette Stolarik, M.Ed.
Conseillère en pédagogie
spécialisée

Mario Lajoie, Ph.D.
Psychologue

Rhéaume Soucy
Directeur

Pièce jointe

BIBLIOGRAPHIE

_____ ( ). Super teachers. Canadian Living

Beery, K.E. (1974, November). Mainstreaming: a problem and an opportunity for general education. Focus on exceptional children, 6.

Belle, P. (1986, January 13). Handicapped children should attend regular classrooms, group says. The Ottawa Citizen, page B10.

Bellec, J. (1986). Eléments de l'évaluation. Ottawa : Centre Jules-Léger.

Calgary Board of Education. (1978). A study of the integration of handicapped students in the regular schools of the Calgary Board of Education. Calgary, Alberta.

Campbell, C. (1986, September 22). Parents push to put disabled students in mainstream. The Ottawa Citizen, page C3.

Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa. (1986). Orientations philosophiques et organisationnelles du Service à l'élève. Ottawa : Service à l'élève.

CESCO. (1986). Evaluation du rendement des élèves. Ottawa : Service à l'élève.

CESCO. (1985). Plan pluriannuel pour la prestation des services à l'enfance en difficulté (Révision 1985). Ottawa : Service à l'élève.

CESCO (1986). Renouveau pédagogique une perspective globale Ottawa : renvoi, réunion ordinaire du Conseil le 8 septembre 1986.

D'Zambo, M.C. et Hedges, W.D. (1985). Helping exceptional students succeed in the regular classroom. New York : Parker.

Féger, M. (1985, juin). Les bases pédagogiques des expériences d'intégration au Québec. Apprentissage et socialisation, 8.

Forest, M. ( ). Right in our back yard.

Fullan, M. et Park, P. (1981). La mise en oeuvre des programmes. Toronto : Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Education.

Gagnon, C. (1985, Septembre) La réinsertion sociale de jeunes délinquants. Apprentissage et socialisation, 8.

Gouvernement de l'Ontario (1975). Les années de formation. Circulaire P.1.J.1. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement de l'Ontario (1984). Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. Toronto : ministère de l'Education.

Gouvernement de l'Ontario (1985). Education de l'Enfance en difficulté. Manuel d'information. Toronto: ministère de l'Education.

Gouvernement de l'Ontario (1976). La formation aux cycles primaire et moyen. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement de l'Ontario (1982). Intégration et coopération. Le centre de ressources intégré à l'apprentissage. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement de l'Ontario (1985). Monographies sur l'éducation de l'enfance en difficulté, no.2. Les clés de l'identification et de révision. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement de l'Ontario (1985). Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement de l'Ontario (1985). Une découverte partagée, enseigner et apprendre au cycle primaire. Toronto : ministère de l'Education

Gouvernement du Québec (1980). A part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous. Québec : ministère de l'Education.

Gouvernement du Québec (1985). Eléments de docimologie. Québec : ministère de l'Education.

Gouvernement du Québec (1980). Etudes et documents. Québec : ministère de l'Education.

Grawitz, M. (1981). Méthodes des sciences sociales. Paris : Dalloz.

Hall, E. et Dennis L. (1968). Living and Learning. The Report of the provincial committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario. Toronto : Newton Publishing Co.

Hamilton Wentworth Seperate School Board (1984). Each belongs. Hamilton, Ontario.

Hanline, M.F. (1985, January). Integrating disabled children. Young children.

Hegarty, S., Pocklington, K., Lucas, S. (1982). Integration in action. Case studies in the integration of pupils with special needs. Windsor : Nfer-Nelson publishing Co.

Integration Action Group (1985, September). Integration News, 1.

Joyce, B.R. (1986) Sessions de formation. Ottawa : CESCO. (support vidéo)

Joyce, B.R., Hersh, R.H. and Mckibbin, M. (1983). The structure of school improvement. New York : Longman.

Kirk, S. et Gallagher, J. (1979). Educating exceptional children, 3rd edition. Boston : Houghton Mifflin Co.

Leithwood, K.A. et Montgomery, D.J. (1986). Improving principal effectiveness: The principal profile. Toronto : OISE.

Maiden, D. (1986). Report to C.B.E., C.R.C.S.S.B., O.B.E. and O.R.C.S.S.B. A review of programs for trainable retarded pupils and program and placement options. Ottawa : Joint four Board project.

McCormick Calkins, L. (1983). Lessons from a child. Portsmouth : Heinemann Educational Books.

Nerra, N. and Kucko, C. (1986, Fall). Integration without mainstreaming Teaching exceptional children.

Newkirk, T. et Atwell, N. (1986). Understanding writing. Ways of observing learning and teaching. Portsmouth : Heinemann Educational Books.

Ontario Association for the Mentally Retarded (1986). Future success. Toronto : The Educational Committee.

Paquette, C. (1980). Evaluation et pédagogie ouverte. Québec : NHP.

Paquette, C. (1985). Intervenir avec cohérence. Montréal : Québec/ Amérique.

Quintal, J.M. (1985, Spring). The psychology of integration for physically disabled children. Canadian journal for exceptional children, 3

Piaget, J. (1964). Six études de psychologie. Paris : Denoël Gonthier.

Robert, P. (1981). Dictionnaire de la langue française. Paris : Le Robert.

Robichaud, O. (1978). Présentation sur l'intégration au C.E.C.

Seller, W. (1986). Formation des directeurs. Ottawa : sessions sur le "coaching", novembre 1986.

Smith, F. (1979). La compréhension et l'apprentissage. Montréal: éditions HRW.

St-Jacques, M. (1976). L'inadapté n'existe plus, prospective d'orientation des services de l'orthopédagogie dans une commission scolaire. L'enfant exceptionel.

Stainback, W., Stainback, S. Courtnage. L. and Jaben T. (1985). Facilitating mainstreaming by modifiying the mainstream. Exceptional children, 52.

Vandergust, V.L. (1974). Le mainstreaming.

Présentation des résultats du sondage auprès des parents des élèves de l'école spécialisée Jeanne-Lajoie

SONDAGE (Mai, Juin 1986)

NOTE: Afin d'éviter d'alourdir le texte, seul le masculin a été utilisé. Il serait préférable de lire le sondage en entier avant de répondre aux questions.

Merci pour votre collaboration.

Nom du répondant : Vingt-huit (28)(répondants
(Vous pouvez conserver l'anonymat)

Lien avec l'élève

82 % ☐ parent (N = 23)

04 % ☐ tuteur (N = 01)

14 % ☐ autre (N = 4, éducateurs)
(précisez)

TOTAL : 28 répondants

Âge de l'élève :

28,5 % ☐ 6 à 10 ans (N = 8)

28,5 % ☐ 11 à 17 ans (N = 8)

43,0 % ☐ 18 à 21 ans (N = 12)

TOTAL : 28 élèves

1. Êtes-vous satisfait du placement actuel de votre enfant à l'école Jeanne-Lajoie?

68 % ☐ très satisfait (N = 19)

07 % ☐ moyennement satisfait (N = 2)

14% ☐ satisfait N = 4)

11 % ☐ peu satisfait (N - 3)

0 % ☐ pas satisfait du tout (N = 0)

TOTAL : 28 répondants

Commentez, si nécessaire

voir page 2

COMMENTAIRES A LA QUESTION N° 1

1. "Je suis très satisfaite de l'éducation donnée à l'école Jeanne-Lajoie. Je suis parfois moyennement satisfaite sur certaines choses qui arrivent mais qui ne concernent pas nécessairement l'éducation de mon enfant".

2. "Le progrès de X est énorme grâce au dévouement, talent et spécialité des professeurs. Cette attitude envers les élèves est rare et je ne crois pas qu'elle se trouve chez les gens qui n'ont pas un coeur et un esprit ouverts comme on trouve à Jeanne-Lajoie".

3. "X ne semble pas heureux et satisfait sur certains genres d'activités. Il manifeste souvent le désir de faire un peu plus d'académique".

4. "Quant X a commencé l'école, j'aurais aimé qu'il puisse aller à une école régulière. Maintenant je crois qu'il est trop âgé pour cela. Cette année, j'ai remarqué une grosse amélioration sur les liens avec les parents".

5. "A l'heure actuelle, il n'est pas question de changer d'école. X est sécure à Jeanne-Lajoie et sa grande priorité est de travailler à temps plein. En attendant, il désire faire des expériences de travail".

6. "Notre enfant continue à s'épanouir dans un environnement que je trouve approprié et stimulant, sans heurts".

7. "X n'est pas assez avancé pour l'âge, n'est pas assez motivé".

8. "X est beaucoup plus épanouie depuis qu'elle est à Jeanne-Lajoie".

9. "Le programmes'est amélioré au cours de l'année".

10. "L'école répond aux besoins des enfants, quoique pour certains enfants, le personnel n'est pas assez demandant pour obtenir ou faire acquérir des acquisitions de base".

2. Comment pensez-vous que votre enfant se sent à l'école Jeanne-Lajoie?

50 % ▱	très heureux	(N = 14)
36 % ▱	heureux	(N = 10)
14 % ▱	ni heureux, ni malheureux	(N = 4)
0 % ▱	malheureux	
0 % ▱	très malheureux	
0 % ▱	je ne sais pas	

TOTAL : 28 répondants

Commentez, si nécessaire

voir page 4

3. Dans les six (6) derniers mois, est-ce que votre enfant vous a déjà dit qu'il aimerait aller dans une autre école?

14 % ▱	Oui	(N = 4)	Laquelle? Montfort, Université d'Ottawa
58 % ▱	Non	(N = 16)	
28 % ▱	Ne peut communiquer.	(N = 8)	

TOTAL : 28 répondants

COMMENTAIRES A LA QUESTION N° 2

1. "Cette année, il n'est ni heureux ni malheureux. D'habitude, je crois qu'il est heureux".

2. "X est tellement heureux à l'école qu'il n'aime pas voir les fins de semaine arriver. Pour lui, un congé peut être bien long".

3. "Il semble heureux quand il va et vient de l'école".

4. "X se sentirait très heureux s'il avait un travail permanent. Or, donc..."

5. "Depuis que X fréquente l'école Jeanne-Lajoie, il a changé dans tous les aspects. Les enseignants font du bon travail avec. X se réjouit beaucoup à l'école".

6. "En général, les enfants sont heureux car le personnel les accepte comme ils sont et les aime avec ce qu'ils sont. Et l'environnement est bon pour eux".

4. Voici une liste de placements scolaires possibles. Mettez en ordre de 1 à 5 les choix que vous feriez pour votre enfant (1 étant le plus désiré et 5 le moins désiré).

Ordre moyen						Total de réponses
2.9	☐ école spécialisée sans intégration avec des élèves d'écoles régulières.	Ordre du choix	1	2	3	4	5	
		N	6	4	4	2	6	22
1.9	☐ école spécialisée avec intégration sociale pour quelques activités par mois avec des élèves d'écoles régulières (par ex. pour des rencontres sportives, culturelles, etc.)	Ordre du choix	1	2	3	4	5	
		N	12	5	3	3	0	23
3.3	☐ classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière sans activités académiques avec les élèves de cette école.	Ordre du choix	1	2	3	4	5	
		N	1	7	3	4	5	20
2.9	☐ classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière avec intégration partielle (ex. arts, catéchèse, éducation physique, etc.)	Ordre du choix	1	2	3	4	5	
		N	4	4	6	5	2	21
4.1	☐ intégration complète de votre enfant dans une classe ordinaire avec programme académique adapté et soutien pédagogique (ex. aide-enseignant, orthophoniste, etc.)	Ordre du choix	1	2	3	4	5	
		N	2	0	3	4	12	21

Autre(s) suggestion(s): _____

Voir page 6

COMMENTAIRES A LA QUESTION N° 4

1. "Je vois X seulement dans une école comme Jeanne-Lajoie. J'aimerais qu'il puisse prendre des cours de musique, d'orthophonie, etc.".

2. "Il faudrait en tout premier lieu éduquer les parents d'enfants dits normaux ainsi que les enfants avant de procéder à une intégration dans une école ordinaire".

3. "Il faut éduquer surtout les élèves des écoles régulières".

4. "Je ne vois pas ces élèves dans d'autres écoles".

5. "X a déjà été intégré dans une école régulière dans une classe spéciale selon son âge chronologique. C'était à XYZ. Je n'ai pas été satisfait. Là-bas, leur intérêt n'est pas basé sur l'enfant. Comme je peux voir, vous autres vous portez beaucoup d'importance sur le bien-être l'enfant".

6. "A l'école ABC à XYZ, les enfants déficients sont intégrés à l'intérieur de l'école régulière sans être intégrés aux programmes académiques. Intégrés pour certaines sorties éducatives, spectacles, etc. X semblait très heureux comme ça".

5. Si votre enfant fréquentait (ou avait fréquenté) plus souvent des enfants de l'école régulière, quel serait (ou aurait été) selon vous son rendement dans les domaines suivants?

Nombre de réponses		meilleur	le même	inférieur
24	- estime de soi (self-concept)	25%	54%	21%
24	- confiance en soi	21%	50%	29%
24	- sentiment d'être heureux	04%	67%	29%
25	- civisme (savoir-vivre)	20%	76%	04%
24	- autonomie (débrouillardise)	37%	50%	13%
25	- socialisation (relations avec les autres)	32%	60%	08%
26	- vocabulaire	35%	65%	0%
26	- prononciation	31%	69%	0%
25	- compréhension du langage	32%	64%	04%
23	- développement physique et moteur	22%	65%	13%
22	- lecture	23%	59%	18%
22	- écriture	23%	59%	18%
22	- mathématiques	23%	59%	18%
22	- connaissances générales	41%	54%	05%
21	- raisonnement et aptitudes intellectuelles	24%	71%	05%

6. Croyez-vous que les énoncés suivants seraient vrais ou faux si votre enfant fréquentait une école régulière avec de l'aide appropriée à ses besoins?

Nombre de réponses		Vrai	Faux	Je ne sais pas
24	- Il y aurait des locaux et un environnement physique adéquats pour ses besoins.	42%	33%	25%
25	- Il y aurait des services spécialisés (orthophonie, éducation physique, musique, etc.).	52%	16%	32%
25	- Il y aurait des ateliers spécialisés (cuisine, menuiserie, horticulture, etc.).	36%	32%	32%
24	- Serait respecté physiquement par les autres élèves.	33%	42%	25%
25	- Serait accepté par les autres élèves.	24%	32%	44%
23	- Pourrait être étiquetté comme anormal.	83%	04%	13%
24	- Pourrait se sentir inférieur ou différent.	58%	12%	29%
24	- Sentirait trop de pressions académiques.	71%	17%	12%
25	- Serait accepté par les enseignants du courant régulier.	28%	32%	40%
25	- Les enseignants seraient assez spécialisés pour l'aider.	28%	32%	40%

Commentaires: _____

Voir page 9

COMMENTAIRES A LA QUESTION N° 6

1. "Quand X avait quatre ans, nous avons essayé de l'intégrer au niveau de la maternelle. Malheureusement, notre demande a été rejetée par le directeur et le professeur. On aurait aimé l'intégration pour seulement une ou deux fois par semaine".

2. "J'ai déjà expliqué ma position concernant l'intégration. Après réflexion, le STATUT QUO est la réponse idéale pour nos enfants, quoiqu'un projet pilote serait un départ dans la bonne direction et qui pourra nous fournir des réponses à nos questions".

3. "Je crois que X se sentirait plus valorisé en fréquentant une école régulière".

4. "Ma plus grande peur est qu'il serait ridiculisé par les autres enfants et que par ces choses, devienne agressif, ce que je ne voudrais pas. La pression académique pourrait aussi être très dure pour lui, étant donné son âge, mais pourrait aussi être bénéfique".

5. "Je suis contre l'école régulière pour ces enfants. Même maintenant, il y a des classes spéciales pour les enfants normaux et les élèves rient d'eux parce que ces élèves sont dans ces classes".

6. "Selon l'expérience que nous avons eue pour quelques-uns des enfants en résidence et qui étaient prêts pour l'intégration partielle, ce fut assez difficile de trouver personnes, programmes, environnement pour répondre aux besoins. Le système n'est pas suffisamment prêt, quoiqu'il y a amélioration".

7. "Avant qu'une intégration soit faite, il faudrait que les professeurs et les élèves soient sensibilisés, mais jusqu'à quel point cela peut-il être fait".

8. "Les enseignants des cours réguliers ne pourraient avoir le temps d'aider X tout en enseignant aux autres enfants. Même avec un aide-enseignant dans une classe régulière, X ne pourrait s'adapter à cause du grand nombre d'élèves dans la classe".

DEMANDE DE RENCONTRE

Je désire rencontrer personnellement les membres du Comité d'étude sur l'intégration des élèves de l'école Jeanne-Lajoie afin de discuter avec eux de cette question.

Nom: _____

Tél.: (travail): _____

Tél.: (maison): _____

N.B. Six(6) parents ont exprimé le désir de rencontrer le Comité.